Razones y propuestas educativas

8

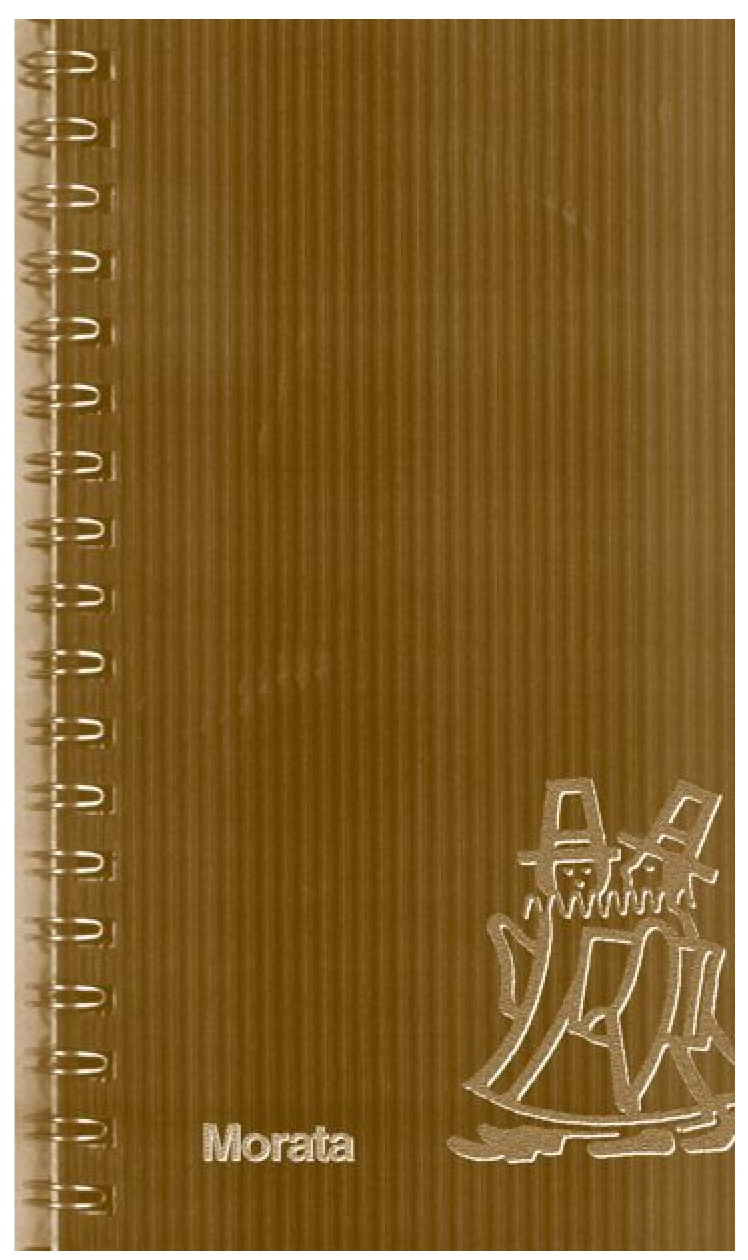
M. Fernández Enguita

Educar en tiempos inciertos

tercera edición



Morata



M. Fernández Enguita
educativas
Educar
en tiempos inciertos
propuestasy
tercera edición
Razones
8
Colección:
PEDAGOGÍA

Razones y propuestas educativas

Educar en tiempos inciertos

Por

Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA

Traducido por

Tomás del Amo

COLECCIÓN RAZONES Y PROPUESTAS EDUCATIVAS

Director: José Gimeno Sacristán

Es una serie de obras de divulgación dirigida al profesorado, a quienes se inician en los estudios sobre la educación, así como a aquellas personas que, sin estar rela-cionadas profesionalmente con el ámbito educativo, tienen interés por uno de los sistemas que construyen el presente y determinan el futuro de las sociedades modernas.

La complejidad de la vida en el mundo actual dificulta la participación en las discusio-nes, en el planteamiento de iniciativas y en la toma de decisiones sobre temas y problemas que afectan a todos. La educación en una sociedad democrática —como actividad esencial de ésta, que implica a tantos sujetos y que concita sobre sí intereses tan diversos—

corre el riesgo de ser sustraída del debate público por diversas razones. Una de ellas es la distancia que se establece entre las formas de ver, de entender y hasta de nombrar los problemas. Los lenguajes "expertos" se alejan inevitablemente, aunque más de lo deseable, del sentido común de la gran mayoría de la población; un distanciamiento que dificulta la posibilidad de establecer consensos sociales amplios para entender las realidades, dirimir los conflictos y apoyar la empresa colectiva que es el sistema educativo.

A través de lenguajes simplificados, pero sin renunciar al rigor, ***Razones y pro-***

puestas educativas quiere colaborar en la creación de un público interesado, cada vez más amplio, que debata *razones* y genere *propuestas*. Se van a ofrecer síntesis que recojan las diferentes tradiciones de pensamiento con estilos asequibles, tratando de sobrepasar las fronteras a la comprensión que establece el lenguaje especializado. Se abordarán temas y quehaceres esenciales en la práctica educativa, intentando romper el marco de la clasificación de los

saberes para acercarse a quienes ven los problemas desde la práctica. Se recordarán tradiciones del pensamiento y del buen hacer que pueden contribuir a lograr una educación de calidad.

Esta colección, abierta a colaboraciones diversas, quiere hacer de la educación algo más transparente, ofreciendo argumentos a la reflexión personal para entender y dialogar sobre las funciones y las prácticas que asumen los sistemas educativos y sobre las esperanzas que "imaginamos" se podrían cumplir.

Títulos publicados

11.NJosé GIMENO SACRISTÁN, *La educación obligatoria: su sentido educativo y social,* (3a ed.).

12.NJuan DELVAL, *Aprender en la vida y en la escuela,* (3a ed.).

13.NFrancisco BELTRÁN y Ángel SAN MARTÍN, *Diseñar la coherencia escolar,* (2a ed.) .

14.NMiguel Ángel SANTOS GUERRA, *La escuela que aprende,* (3a ed.).

15.NLuis GÓMEZ LLORENTE, *Educación pública,* (2a ed.).

16.NJuan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ, *Evaluar para conocer, examinar para excluir,* (2a ed.) .

17.NJaume CARBONELL, *La aventura de innovar,* (3a ed.) .

18.NMariano FERNÁNDEZ ENGUITA, *Educar en tiempos inciertos,* (3a ed.) .

19.NJaume MARTÍNEZ BONAFÉ, *Políticas del libro de texto escolar.*

10.NAntonio VIÑAO, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas,* (2a ed.) .

11.NMaría CLEMENTE LINUESA, *Lectura y cultura escrita.*

12.NJuan Bautista MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, *Educación para la ciudadanía.*

13.NJurjo TORRES SANTOMÉ, *La desmotivación del profesorado,* (2a ed.) .

14.NJaume CARBONELL y Antoni TORT, *La educación y su representación en los medios* 15.NManuel DE PUELLES BENÍTEZ, *Problemas actuales de política educativa.*

16.NSusana CALVO y José GUTIÉRREZ, *El espejismo de la Educación Ambiental.*

17.NFélix LÓPEZ SÁNCHEZ, *Las emociones en la educación.*

Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA

Educar en tiempos inciertos

Tercera edición

EDICIONES MORATA, S. L.

Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920

C/ Mejía Lequerica, 12. 28004 - MADRID

morata@edmorata.es - www.edmorata.es

Primera edición: 2001

Segunda edición: 2006 (reimpresión)

Tercera edición:

2009 (reimpresión)

Depósito Legal: M-43.656-2009

ISBN: 978-84-7112-469-2

ISBN eBook: 978-84-7112-555-2

Compuesto por Ángel Gallardo

Printed in Spain - Impreso en España Imprime: LAVEL. Humanes (Madrid)

Diseño de la cubierta: Equipo Táramo

A Jesús M. Sánchez Martín y Graça Ramos, con el mayor afecto.

CAPÍTULO III

La escolarización se convierte en una característica antropológica

Sobre el autor

Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA es catedrático de Sociología y director del Departamento de Sociología y Comunicación en la Universidad de Salamanca. Dirige asimismo el Observatorio Social de Castilla y León (OSCYL) y encabeza el Grupo de Análisis Sociológicos (GAS). Ha sido profesor o investigador invitado en las universidades de Stanford, Wisconsin-Madison, Berkeley, Lu-mière-Lyon II, el London Institute of Education y la London School of Economics, así como conferenciante en decenas de otras universidades. Es o ha sido asesor de la ANEP, la CICyT, el CES, el CIDE y otros organismos dedicados a la investigación y a la educación, al igual que en diversas otras instituciones y organizaciones.

Autor de una veintena de libros, entre los que cabe destacar *La profesión docente y la comunidad escolar*, *Alumnos gitanos en la escuela paya*, *Economía y Sociología* y *La jornada escolar* y

¿Es pública la escuela pública? Ha publicado también un cente-nar de artículos en revistas académicas y capítulos en obras colectivas.

En la actualidad investiga sobre educación y desigualdades, sobre la organización de los centros de enseñanza y la profesión docente, inmigración y protección social.

CAPÍTULO III

Prólogo

¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en el conocimiento?

¿Dónde está el conocimiento que hemos perdido en la información?

T. S. ELIOT, *The Rock*.

Hubo un tiempo en que la tarea de educar aparecía ante sus protagonistas —lo mismo profesores que alumnos— como algo pleno de sentido. No hace tanto de ello, hasta el punto de que sólo lo recuerden los viejos del lugar o los hijos de aquellos apóstoles de la cultura, sino que todavía abundan quienes creen que así es y seguirá siendo, ayer, hoy y siempre. Es decir, quienes ven en la educación el mejor y principal instrumento para ayudar a las personas a prepararse para una vida plena, una ciudadanía participativa, una posición económica digna y suficiente, una convivencia no conflictiva, una apreciación adecuada de la cultura y unas relaciones sociales en constante proceso de cambio. Sin embargo,

proliferan —y, a veces, ruidosamente— los que aseguran que ya no es tal. Nadie proclama, claro está, que educar sea algo abiertamente inútil, contraproducente ni errático, pero menudean los tópicos más o menos parciales que, reunidos, darían como resultado ese diagnóstico. Así, por ejemplo, sería inútil estudiar cuando se extienden el desempleo y el subempleo entre los jóvenes, se descualifica masivamente el trabajo o gana más un fonta-nero que un licenciado. O resultaría incoherente educar para la convivencia, la solidaridad, la paz, etcétera, cuando, en torno a la escuela, la sociedad se muestra individualista, competitiva o agresiva. O sería un empeño absurdo tratar de fomentar hábitos de trabajo, y de reflexión cuando la televisión y otros medios de masas incitan tan eficazmente al disfrute inmediato y al consumo de lo efímero. O saltaría a la vista la poca importancia concedida por las familias a la educación, su escaso reconocimiento de la labor docente, su empeño en utilizar las escuelas como aparcamiento o correccional para unos hijos a los que no pueden o no saben educar. Se plantearían, en fin, demandas excesivas, contradictorias y cambiantes a la institución, expresadas en una in-acabable sucesión de reformas indicativas del desconcierto de la sociedad y de las autoridades políticas y causantes del desconcierto de los docentes.

Cualquiera de estos tópicos podría ser fácilmente rechazado por inadecuado, pero lo esencial es desvelar el hilo conductor que los traspasa todos: el derrumbe de las viejas certezas en torno a la educación. El desmoronamiento de la creencia en la asociación entre educación y empleo, de la confianza en la sintonía entre los valores escolares y los valores sociales, de la fe en la capacidad de la escuela para modelar a los niños y a los jóvenes, de la tran-quilidad proporcionada por la aquiescencia incondicional de las familias o de la simple idea de que las autoridades, la institución y los agentes del proceso educativo sepan lo que persiguen o que persigan, siquiera hasta cierto punto, una misma cosa. Sin embargo, no sería difícil construir un rosario de argumentos de signo contrario: una economía crecientemente basada en la información y el conocimiento, una sociedad más democrática y más abierta de lo que lo había sido nunca, unos medios de comunicación cada vez más potentes, unas familias crecientemente preocupadas

—por no decir obsesionadas— por obtener más y mejor educación para sus

hijos, una atención pública a las políticas educativas en aumento. ¿Por qué, pues, ese desconcierto generalizado? Porque el cambio se ha extendido, intensificado y acelerado en todos los ámbitos de la vida social, de modo que la educación ha pasado de vivir de su gestión (educar es cambiar, sea consciente o inconscientemente) a verse arrollada por su movimiento, como en un torbellino.

En este breve trabajo intentaremos exponer algunas de las líneas fundamentales de esos procesos de cambio, en la medida en que afectan particularmente a las instituciones escolares y a la tarea educativa. En el Capítulo Primero nos centraremos en el cambio mismo o, más exactamente, en las consecuencias de su mera expansión y aceleración, con independencia de su contenido. Los tres siguientes están dedicados al tratamiento más específico y detallado de los grandes cambios que rodean al sistema educativo, concretamente en la economía, la política y la familia. En lo que concierne a la economía, prestaremos particular atención al nuevo papel de la información y del conocimiento y a las transformaciones en la organización del trabajo. En lo relativo a la política, nos detendremos en el paso de las naciones homogéneas a las sociedades multiculturales y la economía global.

En cuanto a la familia, examinaremos las consecuencias de los cambios en su estructura y en la distribución de papeles en su interior. El Capítulo V se ocupa de la compleja relación entre educación e igualdad. Por último, los Capítulos VI y VII están dedicados a las consecuencias e implicaciones de todo esto para la organización de los centros de enseñanza y para la profesión docente.

CAPÍTULO PRIMERO

La educación y el cambio social

Uno de los debates más insistentes y manidos en torno a la institución escolar ha sido siempre el de si su papel era “reproductor” o “transformador”, es decir, si contribuía a conservar la sociedad o a cambiarla. Hasta cierto punto era trivial, pues, por un lado, ninguna sociedad podría subsistir sin formar a sus miembros en ciertos valores, habilidades, etcétera, por lo que toda educación es reproductora; pero, al mismo tiempo, ninguna sociedad actual sería sin la escuela lo mismo que ha llegado a ser con ella, por lo que toda educación es transformadora. Sin embargo, y salvo algunos doctrinarios, nadie se pregunta en realidad si la institución escolar pretende petrificar la sociedad de una vez por

todas o darle la vuelta como se le da a un guante, sino cuál de los dos componentes, continuidad o cambio, predomina en su acción.

Después de todo, hemos aprendido a distinguir —¡pobre de quien todavía no lo haya hecho!— entre, por ejemplo, las escuelas del franquismo y las de la democracia, o entre el cura Manjón y el anarquista Ferrer y Guardia. Nótese, no obstante, que la escuela puede ser tanto más transformadora cuanto más instrumentaliza-da resulte por fuerzas ajenas a ella. Así, en los procesos revolucionarios, es puesta por el poder político al servicio de objetivos transformadores claramente determinados y estrictamente con-trolada en su funcionamiento (por ejemplo, en escuelas cubanas del castrismo o las nicaragüenses del sandinismo); por el contrario, una orientación denodadamente conservadora puede derivar de la falta de controles externos o de la simple influencia de la comunidad inmediata (por ejemplo, en las ofensivas creacionis-tas locales —a favor de no enseñar la teoría de la evolución de las especies o de ponerla en pie de igualdad con la mitología

[pre]cristiana sobre Adán y Eva— que fueron una plaga para las escuelas norteamericanas —y aún colean).

Quizá, podríamos sugerir, la clave no esté en la escuela, sino en la sociedad en torno a ella. Las escuelas son o tienden a ser conservadoras, reproductoras, cuando la sociedad es estable, estática; y progresistas, transformadoras, cuando la sociedad es cambiante, dinámica. De hecho, ésta es la hipótesis que defenderé aquí. En las sociedades predominantemente estáticas, la escuela no es ni una cosa ni otra, pues simplemente no es, ya que (casi) nadie tiene necesidad de ella. En las sociedades que cambian y, además, saben o creen saber en qué dirección lo hacen, la escuela se convierte en un potente (y manipulado y controlado) instrumento de transformación. Por último, en las sociedades que cambian pero lo hacen de manera errática o simplemente imprevisible, la escuela se ve inmersa en un desconcierto que deriva fácilmente en una crisis que supone tanto la insostenibilidad de la dinámica previa como el despliegue de nuevas oportunidades.

Estas distintas situaciones tienen que ver ante todo —aunque no sólo— con el ritmo del cambio social. Ahora bien: ¿cómo se mide ese ritmo? Podrían ingeniarse formas diversas: desde el número de patentes registradas por día

hasta el valor relativo de los artilugios tecnológicos en la economía, pasando por la duración media de las innovaciones o cualquier otro indicador. Pero un indicador más parsimonioso y razonable puede ser (recogiendo la vieja máxima humanista: *el hombre es la medida de todas las cosas*) la propia experiencia humana, considerada de una forma global. Piénsese que no se trata de, por ejemplo, comparar el dinamismo tecnológico de diversas sociedades, lo cual requeriría medidas más sensibles —y menos significativas—, sino de pensar los efectos del cambio sobre la educación, o las relaciones entre ésta y aquél. Podemos, entonces, postular tres posibilidades, más o menos correspondientes a tres épocas en la historia de la humanidad (si bien de muy distinta duración), que definire-mos así:

Cambio suprageneracional. El cambio existe, pero es imper-ceptible de una generación a otra, al menos para la mayoría de la población, bien sea por su lentitud, bien porque afecta sólo a sectores minoritarios.

Cambio intergeneracional. El cambio es claramente perceptible de una generación a otra para sectores relevantes de la población, aunque sea en distintos momentos y generaciones.

Cambio intrageneracional. El cambio es perceptible, de manera generalizada, dentro de una misma generación y en los aspectos fundamentales de la experiencia humana: economía, política, cultura, familia, ciudad...

Naturalmente, nos referimos a cambios sustanciales en las formas de vida, trabajo y convivencia. No pretendemos en modo alguno que el paso de un periodo a otro sea claramente fechable, ni que no haya periodos, incluso largos periodos, de transición, o de indefinición, pero sí que ciertos periodos caen claramente dentro de una u otra categoría. Además, no excluimos, sino que damos por sentado, que distintos sectores sociales pueden estar pasando, dentro de una misma sociedad —por ejemplo, de una misma nación—, por las distintas fases mencionadas (siendo, como decía Ortega, coetáneos pero no contemporáneos). Dicho esto, pasemos a analizar algo más detalladamente los diferentes periodos y sus implicaciones para la educacióni1.

El cambio suprageneracional, o la sociedad

sin escuelas

En la fase del cambio suprageneracional la sociedad es, para todos o para la inmensa mayoría, un contexto estable, invariante.

Aunque la fiabilidad del retrato haya sido puesta en cuestióni2, éste es claramente el caso en el tipo de sociedad descrito por Margaret Mead (1947) en *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, un libro 1nHe tratado esto con mayor detalle en FERNÁNDEZ ENGUITA (2000a).

2nConcretamente por Derek FREEMAN (1983), quien, siguiendo como fiel admi-rador los pasos de Mead unos decenios después, se encontró con que ni la realidad tenía mucho que ver con lo por ella descrito ni las condiciones de su trabajo de campo habían sido precisamente ejemplares. Pero eso no importaba mucho, porque Mead vino a decir lo que, en ese momento y en medio de la polémica entre heredi-taristas y ambientalistas, se quería oír, en particular por los educadores: que la forma de educación era crucial. Y también que una educación más plácida, más tole-rante, etcétera, produciría mejores efectos. Como reza el refrán italiano: *se non é vero, é bene trovato*.

que se hizo especialmente popular entre los educadores, sin duda debido a que la autora defendía la idea de que los adolescentes samoanos, conducidos sin la menor vacilación a ocupar tan pronto fuera posible papeles sociales adultos y largamente establecidos, se evitaban las crisis e incertidumbres de los norteamericanos

—como si hubiera sido siquiera pensable trasladar los procesos samoanos a las condiciones norteamericanas—. La incorporación temprana a posiciones y papeles estables, y probablemente here-dados, es lo que espera a todos en las sociedades primitivas y a la gran mayoría en las civilizaciones preindustriales. Al crecer, cada generación deberá incorporarse a un mundo que es esencialmente el mismo al que se incorporó y ya domina la generación anterior.

Tal estabilidad propicia una visión del mundo como algo estático o, tal vez —reproduciendo y ampliando la experiencia más elemental del entorno, la del tiempo atmosférico— cíclico, sin nada que pueda recordar a la idea de progreso tan intensamente asociada a la escuela en la cultura de la modernidad.

Puesto que todo lo que necesita, debe y puede aprender un niño lo saben y

pueden enseñárselo los adultos, no hay necesidad alguna de una institución ni de un cuerpo especializados que se ocupen de la educación. En otras palabras, no hacen falta ni escuelas ni maestros. En una sociedad primitiva, o prehistórica, cada individuo sabe más o menos lo que la sociedad sabe, y las destrezas sumadas de hombres y mujeres —la primera y más elemental forma de división del trabajo— resumen prácticamente el saber social total. Por consiguiente, los niños aprenden con los hombres adultos y las niñas con las mujeres adultas, sea indivi-dualmente —con los padres— o de forma colectiva —en fratrías, etcétera—, sea con la generación inmediatamente anterior o con otra con mayor experiencia y con menos obligaciones laborales

—los ancianos—. La transmisión es esencialmente oral, centrada en un reducido número de mitos, comportamientos y habilidades transmitidos más o menos idénticamente a cada nueva generación. Puede haber algún saber especializado, como el del chamán, pero también aquí se produce una socialización directa, sin un cuerpo intermediario dedicado por la división del trabajo a la específica tarea de educari3.

3nDicho sea de paso, el chamán, que es a la vez brujo, curandero, hombre de la lluvia, oráculo y guardián de los mitos, es el precursor de un buen puñado de profesiones: curas, médicos, economistas, sociólogos y maestros, al menos.

En las sociedades de la Antigüedad, los saberes especializados y más o menos esotéricos se multiplican, dando lugar a estratos más o menos numerosos de funcionarios, mandarines, escribas, sacerdotes y similares, pero se trata en todo caso de sectores claramente minoritarios y con condiciones de vida muy apartadas de las del común. Éstos son los únicos grupos que pueden llegar a precisar de una educación institucionalizada, sobre todo si algún tabú, norma o prohibición les impide reproducirse biológicamente y heredar por vía familiar su privilegiada posición. Los demás, incluso hasta los albores de la industrialización, siguieron viviendo procesos de socialización indiferenciados, es decir, no segregados de su participación progresiva en la vida adulta. Desde luego, los campesinos, pero también otros sectores sociales: piénsese, por ejemplo, en los artesanos medievales, que enviaban a sus hijos como aprendices al taller de otro maestro, pero al taller, al fin y al cabo (y a su familia, pues aquél lo sentaba a su mesa, lo ponía a su servicio y asumía la responsabilidad de su formación moral),

no a una escuela de formacion profesional; o en los nobles, que ponían a sus hijos al servicio de otros nobles o los enviaban al palacio del rey.

Para la mayoría, pues, la institución educativa es, en este periodo de cambio suprageneracional, la familia o la comunidad inmediata; es decir, no existe una institución educativa diferenciada. El proceso de aprendizaje es el proceso mismo de incorporación al trabajo, vale decir que no existe un ámbito dedicado al aprendizaje de modo específico. Los agentes educativos son, sin más, los adultos, o los más adultos entre los adultos: no hay unos agentes singularizados. La base del papel de éstos es la experiencia, no una formación profesional al efecto. El *status* del educador frente al educando se basa en su edad y en su experiencia, que comparte con sus coetáneos, y no en una formación especializada ni en nombramiento burocrático alguno.

En este contexto, la función de la educación es claramente la reproducción. De la estructura social en las sociedades primitivas y, en general, en todas las preindustriales. De las tecnologías imperantes entre los campesinos y, sobre todo, los artesanos. De las tradiciones y el *esprit de corps* entre la nobleza. De las tradiciones, los arcanos del saber esotérico o la palabra divina y su interpretación entre los sacerdotes. Nada aquí, por tanto, invita al cambio, y la educación es cualquier cosa menos una fuerza transformadora.

El cambio intergeneracional, o la época dorada de la institución

Con afán de resumir solemos llamar “modernización” a un conjunto de cambios de tal envergadura y profundidad que, por sí mismos, representan cada uno de ellos el paso a un mundo distinto del anterior. Entre otros, el paso de la agricultura a la industria —o, antes, de la agricultura de subsistencia a la agricultura comercial— y del trabajo de subsistencia o por cuenta propia al trabajo en cooperación y asalariado; del campo a la ciudad; de la tradición oral y el analfabetismo generalizado a la cultura escrita y la alfabetización masiva; de las creencias mágicas, religiosas y tradicionales a la cultura escrita, científica y racional (entendido esto en el sentido de una articulación medios-fines); de las pequeñas comunidades y los poderes señoriales a las naciones, los estados modernos y la ciudadanía. Lo común a estos procesos es que, en general, representan alteraciones de tal calado que una o varias generaciones han de

incorporarse a un mundo tan distinto del de las anteriores que éstas ya no pueden guiarlas en su recorrido (lo más probable es que, además, las generaciones anteriores vean desvanecerse el mundo que conocieron bajo sus pies, y éste es uno de los factores de crisis de la vejez)i4.

Cuando las viejas generaciones ya no pueden introducir a las nuevas en el mundo que les espera, pierden en gran parte sus funciones educativas las instituciones naturales, concretamente la familia y la comunidad inmediata. Se necesitan, por el contrario, instituciones nuevas y agentes específicos, y esto es precisamente lo que van a ser, ante todo, la escuela y el magisterio. Una y otro representan en ese momento (un periodo que abarca a numerosas cohortes profesionales) el progreso frente a la tradición, el futuro frente al pasado, la cultura frente a la barbarie, la razón frente a la superstición. Es, por decirlo de algún modo, su época gloriosa, que nunca volverán a conocer, pues son el instrumento de creación de la nación homogénea, del mercado diáfano, del 4nLa reciente moda de cantar las excelencias de que los niños sean educados por los abuelos es otro ejemplo de pío deseo tan irreal como interesado. Por un lado, idealiza la demanda de sus servicios como canguros, evitando su crudeza. Por otro, olvida que el mayor activo de los abuelos es la experiencia, pero su experiencia suele ser extemporánea. Por lo demás, ciertamente, hay abuelos y abuelos.

ejército de conscripción leal, del proletariado disciplinado, de la ciudadanía fiable. De hecho, toda la mitología del magisterio está anclada en esta época.

No quiero decir con esto que se trate de un periodo inequí-

vocamente de mejora (riqueza, derechos, cultura...), ni tampoco de lo contrario, de la pérdida de paraíso (proletarización, explotación, opresión, asimilación...). Exigiría, sin remedio, un análisis más matizado —aunque, también sin duda, con un saldo positivo—. Pero lo importante es que se trata de una época imbuida de la idea de progreso, y que es esta mentalidad de progreso, avance, desarrollo histórico... la que arropa la expansión de la escuela y del magisterio. Por eso es un periodo en el que el magisterio se siente investido con una misión, con un propó-

sito común que le ha sido asignado y es reconocido por la sociedad. Puede que las condiciones de vida no sean las mejores (se habla de *pasar más hambre que*

un maestro), que el apostolado ilustrador sea menos dulce de lo que pretende (*la letra, con sangre entra*) o que cada cual pueda llevar a cabo esa misión de una manera distinta (*cada maestrillo tiene su librillo*), pero la sociedad, de buen o de mal grado, percibe y proclama que el maestro representa algo distinto, nuevo y necesario, tanto en el ámbito colectivo, político (recuérdese los maestros franceses fueron tildados a finales del XIX como los *sacerdotes de la Repú-*

blica, o que el breve interregno democrático español de 1931-1936 se llamó a sí mismo la *República pedagógica*), como en el ámbito privado e inmediato (el maestro actuando *in loco parentis*, en el lugar y con la autoridad del padre). La docencia se percibe casi en términos de apostolado: maestro-misionero, profesión-vocación, escuelas-templos del saber, misiones pedagó-

gicas, la noble tarea de enseñar, la ilustración como evangeliza-ción... y así sucesivamente.

Otro elemento a considerar es que, en este lapso, el maestro está definitivamente en un plano superior (más culto, más moderno, etcétera) que la comunidad en la que se integra.

Automáticamente y por mera razón del cargo, entra a formar parte de las *fuerzas vivas*. Su formación y su acreditación iniciales le bastan para ello, sin necesidad de demostrar ya nada más personalmente ni de revalidar su posición. Por consiguiente, su profesión le asegura por sí misma un *status* moderadamente elevado al menos, en relación inversa con el tamaño y el nivel de modernización de la comunidad en que se inserta.

Es, en buena medida, el trampolín hacia el futuro, el vínculo con el más allá terrenal, la ventana abierta al mundo. ¿Se puede pedir mási5?

El cambio intrageneracional, o la crisis

del sistema educativo

Pero no hay bien que cien años dure, y la aceleración del cambio social, que estuvo en la base de la universalización de la escuela y de la época halciónica del magisterio, pasa a convertirse en el detonante del cuestionamiento de aquélla y el desconcierto de éste. Esto sucede cuando, al tornarse más rápido, generalizado e intenso, el cambio no sólo exige a cada generación incorporarse a un mundo distinto del de la anterior, sino pasar ella misma, si se me permite decirlo así, por varios mundos distintos.

Las transformaciones en la organización del mercado de trabajo y de la organización empresarial, en las formas de comunicación y de acceso a la información, en la estructura y la vida urbanas, en las configuraciones y las relaciones familiares, en las expectativas y los modos de ejercicio de la ciudadanía, suponen alteraciones de gran calado cuya percepción como tales queda clara en la facilidad con que se difunden los diagnósticos tremendistas, generalmente exagerados pero no carentes de fundamento: globalización, fin del trabajo, sociedad del riesgo, mundo desbocado, imperio de lo efímero, aldea global... Estas alteraciones obligan a la mayoría de la población adulta, al menos en las sociedades avanzadas —y, en todo caso, a una proporción creciente de la población en cualquier sociedad—, a readaptarse a nuevas condiciones de vida, de trabajo y de socialidad.

Para la parte discente esto significa una reestructuración, en lo que afecta al aprendizaje, del ciclo de vida. Se rompe la vieja secuencia en la que, a un periodo inicial de educación y aprendi-5nAunque sea un caso distinto, del que luego diremos alguna cosa, podría predicarse algo parecido del profesorado de secundaria. Téngase en cuenta que los institutos fueron, en otro tiempo, las principales instituciones educativas y estuvieron entre las principales instituciones culturales primero en todas las capitales administrativas y luego en todas las poblaciones de cierta entidad, excepto en las que tenían universidades, que podían contarse con los dedos. Hoy no puede decirse eso ni siquiera de las universidades.

zaje, seguía un periodo de vida activa basado en la plena competencia del trabajador, del ciudadano, del consumidor... Los cambios constantes en las

tecnologías y las formas de organización (es decir, en los modos de relacionarnos con las cosas y con las personas, respectivamente) requieren nuevas etapas de aprendizaje, alternas o simultáneas con el trabajo, a lo largo de toda la extensión de la vida útil o salpicándola en cualquier momento.

Este nuevo aprendizaje, actualización, reciclaje, puesta al día, readaptación, formación continua, permanente, recurrente o co-mo quiera que lo llamemos puede pasar por el retorno a la educación formal, por diversas figuras de formación ocupacional o entrenamiento sobre el terreno, autodidaxia con manuales, tuto-riales, publicaciones profesionales o cualquier otra fórmula. Pero, en todo caso, implica seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Sin necesidad de dramatizar esto, ni de suponer a todo el mundo dividido entre el aula y el lugar de trabajo, basta pensar en lo que, por diversos procedimientos, tiene que aprender un ofici-nista sobre nuevos programas informáticos, una abogada sobre nuevas normas, un vendedor sobre nuevos productos, una mecá-

nica sobre nuevos motores, un amo de casa sobre nuevos elec-trodomésticos y alimentos, una médica sobre nuevos fármacos y técnicas, etcétera. La formación inicial pierde peso relativo en contraste con la formación permanente, y, mientras que en ésta reside, cada vez en mayor medida, el aprendizaje de los conocimientos finalmente útiles y aplicables en el trabajo y la vida social, a aquélla le corresponde, en contrapartida, la formación y desarrollo de las capacidades generales para poder aprovechar, posteriormente, las posibilidades de ésta. Es su responsabilidad, por tanto, asegurar a cada alumno la oportunidad de *aprender a aprender*.

Pero sería absurdo pensar que todo el mundo va a verse obligado a aprender durante toda la vida... menos el profesor. Efectivamente, uno de los escenarios donde más se hace notar la insuficiencia de la formación inicial es la propia enseñanza. Téngase en cuenta que el maestro o el profesor, que antes tenían un público procedente de familias sin apenas nivel educativo, se encuentran ahora ante alumnos y estudiantes en muchos de cuyos hogares los diplomas educativos de los padres son similares o superiores a los del profesorado. Pero, además, estos mismos padres están obligados a aprender en o para su trabajo no sólo conocimientos muy específicos del mismo sino también a adquirir capacidades y habilidades transversales, como la informática o los idiomas, que desearían ver a

sus hijos adquirir en la escuela.

Como cualquier profesional, o como cualquier trabajador, los docentes se encuentran con que tienen que seguir la evolución constante sea de lo que enseñan, sobre todo entre los especializados en un área, sea de cómo lo enseñan, especialmente los que tratan con los niños y jóvenes en las edades más difíciles (unas por su importancia seminal, a pesar de su aparentemente fácil manejo, otras por su carácter de encrucijada, a pesar y también por causa de la mayor madurez personal), sea de ambas cosas. Pero, mientras que, en otros oficios y profesiones, las señales de inadaptación son inequívocas y surgen de la simple comparación entre el producto o el trabajo propios y el del colega o el competidor, y, si no se ven directamente, se hacen ver por la comparación que establecen el supervisor o el mercado, en la enseñanza las indicaciones son siempre confusas, pues cualquiera puede tener su opinión sobre cómo se reparten las responsabilidades entre el profesor, el centro, el "sistema" (educativo), la familia, el entorno, la calle, las condiciones de vida, los medios de comunicación, el otro "sistema" (social), alguna que otra "crisis" (de valores, de modelos, religiosa, económica...), etcétera. Como todo grupo profesional, entonces, el de los docentes se ve necesitado de y empujado a una adaptación permanente, pero, a diferencia de la mayoría de ellos, puede encasillarse y encastillarse en el saber y el saber-hacer inicialmente adquiridos, en los métodos de siempre, en su particular *librillo*; o, alternativa-mente, en el seguidismo hacia algo que lo saque de modo incondicional del mar de dudas, normalmente el libro de texto. También puede, por supuesto, tratar de seguir el ritmo del cambio, tratar incluso de anticiparse a él y de dominarlo, en el sentido de pre-verlo y sacar el mejor partido de él. Medios no faltan, desde los recursos oficialmente disponibles, que no son pocos (cursos, cursillos, CPRs, programas especiales, de todos los cuales no se ha sabido todavía que se haya visto desbordada su capacidad), hasta la infinidad de otros accesibles a través de la propia iniciativa, pero es fácil que el profesor prometeico, que mira hacia delante, choque de inmediato con su colega epimeteico, el que sólo mira atrás, bien sea en forma de reacción hostil, de falta de apoyo o de simple indiferencia, y lo mismo por parte de sus compañeros como individuos que del centro escolar como institución o de la administración educativa como autoridad.

Esta pérdida de pie en relación con las funciones necesarias es también una pérdida de *status* del docente. Mientras que su formación es ahora prácticamente la misma que hace un siglo (una diplomatura corta, aunque convertida en universitaria, para los maestros, y una licenciatura para los profesores de secundaria), el nivel general del público se ha elevado de forma espectacular. De un modo u otro, las familias, la mayoría en profesiones y lugares de trabajo menos encastillados que la docencia y la escuela, perciben, sea de una forma crítica o de una forma feti-chista, que la corriente social no se detiene y que ellos mismos, según el caso, sólo logran mantenerse en ella con gran esfuerzo (corriendo para lograr permanecer en el mismo sitio y teniendo que correr mucho más para ir a alguna parte, como en el país de las maravillas) o se ven apartados de ella por falta de medios y/o de capacidades personales, y se interrogan, e interrogan a los enseñantes, sobre si la escuela camina o no a la par de la sociedad. Surgen entonces las mil preguntas: ¿por qué no aprenden ya a leer?, ¿y el inglés?, ¿y la informática?, ¿hay actitudes sexistas?,

¿se refuerza su autoestima?, etcétera, etcétera. El docente puede entonces ver su labor revalorizada, dado el mayor interés del entorno por lo que hace en ella, pero también —y, por desgracia, esto es lo más frecuente— puede considerarla cuestionada, sentir que están invadiendo su terreno.

Diversos alumnos y diversos profesores

Y, una vez más, por cierto, el cambio en el tiempo se vive también como cambio en el espacio, lo longitudinal como transversal: el público de la escuela es comparativamente más diverso, porque la sociedad es más diversa y porque sectores más amplios de ella acceden por más tiempo a la institución, porque colectivos distintos nacen en medios y condiciones diferentes y porque el proceso de cambio agu-diza esas diferencias. El enseñante se encuentra entonces con que, lo que para unos es demasiado, para otros es insuficiente; con que, mientras unos no comprenden el sentido de su labor y algunas familias no ofrecen a la escuela el apoyo individual y colectivo necesario, a otros se diría que todo les parece poco, que nunca están satisfechos, que no valoran e incluso que menosprecian su labor.

Huelga decir que los cambios sociales no sólo no llegan en un día, sino que lo hacen antes en unos países que en otros, en unas regiones que en otras, para unos grupos sociales que para otros.

Esto hace que, en un momento dado, puedan coexistir, dentro de una misma sociedad, grupos que se encuentran en estadios muy distintos del proceso de modernización, o que recorren o han recorrido este proceso en formas muy dispares, dando lugar a muy diversas combinaciones —o simbiosis, como decían antes los documentales— de tradición y modernidad. Esta desigualdad esencialmente longitudinal, en el tiempo, se manifiesta en un momento dado como diversidad transversal, en el espacio, entre países, regiones, zonas, barrios o grupos sociales. Es muy visible en el conjunto del sistema educativo y puede llegar a serlo en un solo centro o en un solo grupo-clase, sobre todo cuando las migraciones traen a las ciudades y las políticas sociales incorpo-ran a las escuelas o mantienen en sus aulas a grupos que, de otro modo, se habrían tomado algo más de tiempo para llegar ellas o bastante menos para abandonarlas.

El profesorado no es menos diverso. En algunos casos nos hemos referido al profesorado o a los docentes de forma indiferenciada y en otros hemos distinguido entre maestros (de primaria) y profesores (de secundaria). Pero no debemos cerrar este capítulo sin atender a la distinción de más calado. Al señalar las diferencias entre la larga época de cambio suprageneracional y la

relativamente reciente (y, en muchos lugares, recién llegada) de cambio intergeneracional, señalamos que la mayoría de la humanidad había vivido largo tiempo en unas condiciones en las que no había necesidad de escuelas ni, por tanto, escuelas. Al mismo tiempo, sin embargo, apuntamos que, para un pequeño grupo de sacerdotes, escribas, funcionarios, etcétera, la escuela era un instrumento esencial, pues el colectivo se producía y reproducía a su través. Podríamos señalar casos como los escribas egipcios, los mandarines chinos, los funcionarios del Bajo Imperio, los curas y equivalentes a lo largo de toda la historia de las *religiones del libro*, los *missi dominici* carolingios y, por supuesto, los funcionarios y, en numerosos casos, los militares de la Edad Moderna y Contemporánea. Pues bien, los centros de enseñanza en que se formaban estos diversos cuerpos profesionales burocráticos eran los que hoy llamaríamos secundarios (los *lycées* franceses, los *gymnasia* alemanes, los *institutos* italianos o españoles, las *grammar schools* británicas, etcétera), y durante mucho tiempo coexis-tieron, pero sin mezclarse, con las escuelas elementales, primarias, o con la simple inexistencia de escuelas para las clases populares. Es un lugar común, por ejemplo, que los liceos franceses eran el vivero de la burocracia napoleónica y los gimnasios alemanes lo fueron de la oficialidad bismarckiana.

En consecuencia, lo dicho sobre el papel de la escuela en relación con el cambio social debe entenderse como una interpretación referida esencialmente a la educación básica y primaria, es decir, a la escuela propiamente dicha, lo que se ha llamado instrucción frente a la enseñanza, escuelas frente a institutos (y alumnos frente a estudiantes, maestros frente a profesores), etcétera, para distin-guirla de la secundaria. Pero el problema de ésta, y de su profesorado, es más bien el contrario, pues su origen está en la escolarización de los estratos sociales que lo fueron desde un principio (aunque tuvieran distinta amplitud), la llamada *noblesse de rôbe* frente a la *noblesse d'epée*. El problema, entonces, es bien distinto para primaria y secundaria, maestros y profesores (y que cada cual ubique la ESO donde le apetezca, a estos efectos). El problema de la primaria y del magisterio es que, si la aceleración del cambio (intergeneracional) los encumbró, su nueva aceleración (intrageneracional) amenaza con dejarlos en la cuneta. Por el contrario, el problema de la secundaria y su profesorado es que es ahora cuando les llega radicalmente ese cambio (con la comprehensividad),

después de haber sido durante mucho tiempo la enseñanza exclusiva de un sector reducido y claramente asociada al acceso a posiciones sociales privilegiadas, y aunque tanto la exclusividad como los privilegios hubiesen sufrido ya una lenta pero notable erosión.

El cambio en el cambio ha traído también consigo importantes alteraciones en la base social del profesorado. El magisterio, en particular, se recluta menos entre los varones de las clases populares

—ellos mismos producto de esa apertura al mundo traída por la escuela—, y más entre las mujeres de las clases medias; en menor medida, lo mismo puede decirse del profesorado de secundaria.

Por otra parte, lo que antaño fuera sobre todo una manera de salir de la comunidad local y de asociarse al sedicente progreso, para los maestros, o a las principales instituciones de difusión de la cultura, para los profesores, hoy, cuando la enseñanza no universitaria es en casi dos tercios pública y en casi otro tercio semipública, ha pasado a ser en buena medida una manera de buscar estabilidad y un puesto de trabajo con condiciones ventajosas y relativamente bien remunerado, en contraste con el sector privado. Así, un tipo de persona que anhelaba el cambio deja paulatinamente paso a otro que anhela seguridad. Volveremos sobre esto en el último capítulo.

CAPÍTULO II

El trabajo en la sociedad

del conocimiento

Aunque la generalidad del público escolar (alumnos y padres) toma sus decisiones en materia de educación pensando, ante todo, en la relación entre ésta y el empleo, los profesionales del sector han pasado de tener muy poco presente este vínculo a divi-dirse ante el mismo, abundando quienes rechazan este tipo de problema por considerar que atañe a objetivos de un rango inferior a otros fines de la educación, presuntamente superiores, como la formación para una sociedad democrática o el desarrollo personal (¿quién podría decir lo contrario ante la contraposición entre tan excelsos enunciados y la *preparación para el trabajo*?).

Más que a plantear interrogantes o respuestas constructivas sobre si la educación debería ir en tal o cual sentido con vistas a la incorporación de los jóvenes a la vida activa (de esto suelen ocuparse los sociólogos, los economistas y otros *expertos* fuera del núcleo del sistema), cunde la tendencia a entregarse a consi-deraciones de carácter negativo que oscilan entre ideas extremas como que se intenta someter la escuela a las demandas de la empresa (o del mercado, o del capital, o del neoliberalismo) o, en sentido contrario, que apenas importa lo que se haga en la escuela cuando acecha un mercado de trabajo impresentable (desempleo, precariedad, subempleo, contratos basura).

"¡La economía, estúpido!" Este fue el lema principal de la innovadora campaña de Bill Clinton a la presidencia de los EE.UU., y así hay que decirles a quienes piensan que la escuela puede permanecer al margen de los cambios económicos o desentenderse de ellos. La economía cuenta, y mucho. Incluso quienes dan o quieren dar más importancia al ciudadano o a la persona que al trabajador deben recordar que no cabe pensar en una democracia sana sin una economía sana, en la que no haya grupos excluidos de las oportunidades o preteridos en la distribución de la riqueza, y que una vida personal plena y grata pasa en gran medida por un trabajo digno y satisfactorio (y hoy —hoy habría que subrayarlo—, simplemente, por un trabajo).

En este capítulo empezaremos por señalar que, en contra de una idea (una ideología) muy extendida, la escuela siempre ha tenido y sigue teniendo hoy una estrecha relación con la economía, y en especial con la organización del trabajo.

Después nos detendremos en algunos de los desajustes y disfunciones provocados por los cambios en curso en el mercado de trabajo y la organización de la producción. Por último, centraremos nuestra atención en el nuevo papel de la información y el conocimiento en el proceso económico y las consecuencias de ello para la escuela.

La sociedad industrial y el desarrollo

de la escuela de masas

El desarrollo de la escolarización universal ha tenido que ver bastante menos de lo que se cree y se quiere creer con la filan-tropía, los ideales de la ilustración o el furor evangelizador de las religiones y más de lo que se suele admitir con las dos grandes instituciones de la modernidad: el Estado-nación y la empresa industrial. Del primero nos ocuparemos en el próximo capítulo, y de la segunda vamos a decir algo ahora. De hecho, también entre ellos hay que señalar que tiende a sobreestimarse el papel del Estado —y, en particular, dentro del mismo, el papel de los derechos ciudadanos— como motor de la escolarización, y a subesti-marse el de la empresa. No porque la empresa adoptase por sí misma un papel protagonista directo en el proceso —aunque también lo hizo—, papel que iba a corresponder más bien al Estado (incluidos los poderes locales), a la iglesia (incluidas las órdenes religiosas) y a diversas asociaciones civiles (piadosas, filantrópicas, reformistas...), sino porque fue su irrupción, con la consiguiente separación del lugar de trabajo y el de residencia, de la actividad laboral y la vida doméstica, de la empresa y el aprendizaje, etcétera, la que hizo necesarias tanto nuevas instituciones encargadas de la custodia de la infancia como nuevas formas de socialización y de capacitación para el trabajoi6.

La fábrica (o, más en general, la organización cooperativa del trabajo) supuso una ruptura radical con la economía de subsistencia (unidades familiares autosuficientes, lógicamente campesinas) y con el trabajo por cuenta propia para el mercado (artesanado, agricultura comercial, pequeño comercio). Los trabajadores ya no iban a poder decidir los objetivos de su trabajo, ni controlar su proceso productivo, ni determinar libremente el uso de su tiempo. Por el contrario, habrían de someterse a las rutinas de la organización colectiva del trabajo y de la regularidad necesaria para el máximo aprovechamiento de la costosa maquinaria. Este objetivo, que hoy parece trivial porque ya es un punto de partida, costó en su momento sangre, sudor y lágrimas. Por distintos motivos, campesinos y artesanos no se mostraron precisamente dispuestos a aplaudir las nuevas condiciones de trabajo que se les ofrecían como alternativa a su modo de vida tradicional, en plena crisis.

Este rechazo se manifestó en su aferramiento a las viejas condiciones y,

cuando no eran ya económicamente viables, en la extensión del vagabundaje y la mendicidad, en las revueltas contra la industrialización y en la proliferación de los conflictos en el lugar de trabajo.

Pero lo que para las generaciones adultas era un conflicto inevitable, para las nuevas generaciones podía y debía plantearse de otro modo. Parte de la aportación de la escuela al cambio intergeneracional al que antes nos referíamos fue su decisivo papel en la socialización de la infancia para las nuevas condiciones de trabajo. No hizo falta que tal cosa se convirtiese en un objetivo generalmente aceptado y deliberadamente perseguido, aunque no fal-tara quien hizo de ello su nortei7. Bastó con que las escuelas se viesen sometidas, como instituciones, a la presión ambiente: al éxito de las empresas como organizaciones ejemplares por su eficacia a las que imitar, a la influencia de algunos reformadores inspirados y hasta financiados por ellas, a la lógica parcialmente compartida por unas y otras como organizaciones jerárquicas, al

6nHe tratado este proceso y sus mecanismos con mucho más detenimiento en FERNÁNDEZ ENGUITA (1990).

7nSobre este aspecto es muy ilustrativo el trabajo de CALLAHAN (1962).

peso de los nuevos valores empresariales ascendentes en la opinión pública, a la influencia creciente del mundo de los negocios sobre las instituciones políticas...i8 En España, un caso de desarrollo económico tardío sobre el fondo del panorama europeo, esta influencia fue menos visible, pero llegó igualmente a través de la importación de modelos educativos foráneos, empezando por la influencia de los reformadores de Nueva Inglaterra sobre Giner de los Ríos hasta la del conductismo, la programación por objetivos, etcétera, sobre el importante sector educacional vinculado al *Opus Dei* i9.

La escuela llegó a configurarse como un anticipo de la fábrica, es decir, como un escenario adaptativo, lo que quiere decir intermedio, entre las relaciones sociales propias de la familia y las del trabajo asalariado. En ella iba a ser donde los niños aprendiesen, de modo sistemático, a someterse a una autoridad impersonal y burocrática, a aceptar que otros decidieran por ellos qué hacer, cómo hacerlo y cuándo y a qué ritmo; a concebir el tiempo como un continuo fragmentable y valioso por sí mismo; a no esperar de su actividad dirigida (su trabajo) una gratificación intrínseca (interés) sino extrínseca (recompensa); a

competir de manera des-tructiva (estigmatizadora y excluyente) unos con otros; a someterse a los dictámenes de una evaluación ajena y constante; a aceptar diferencias geométricas en las recompensas derivadas de diferencias aritméticas en sus logros; a asumir una estructura social desigual y estratificada, pero presuntamente producto de sus diferencias y desempeños individuales; a organizar su actividad siguiendo los dictados de la división vertical y horizontal del trabajo; a mantener una actividad regular y continuada con independencia de su estado de ánimo y sus circunstancias; a desarrollar hábitos de conducta acordes con las necesidades del trabajo or-ganizadoi10.

Estas relaciones sociales del proceso educativo anticipaban las relaciones sociales propias de la industrialización, más acen-tuadas en el capitalismo, donde el empleador dispone de la poderosa baza del despido frente al empleado, que en el estatismo (o socialismo burocrático), donde a falta de eso tiene que recurrir

18nSobre los factores del isomorfismo escuela-empresa, véase POWELL y DIMAGGIO (1983).

19nVéase GIMENO SACRISTÁN, 1976.

10nVéanse los capítulos 6 y 7 de FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990.

directamente a la represión, más temible pero mucho menos eficaz a estos efectos. La alienación del trabajador respecto de los fines, los medios y el proceso de su trabajo, su sumisión a las exigencias tanto del autócrata (el empresario) como del autómata (la máquina), su motivación mediante recompensas extrínsecas (salarios), su indiferencia hacia el contenido del trabajo, su deferencia hacia la autoridad en la empresa, sus relaciones competitivas en el mercado de trabajo: todo ello tiene su anticipo en la escuela. El aula es el primer *tajo* del futuro trabajador y, el maestro, su primer capataz —aunque ambos edulcorados, en versión *ad usum delphini*.

Por otra parte, desaparecido el aprendizaje —como un aspecto más de la pérdida del control, en este caso colectivo, del trabajo por los trabajadores, pues controlar el aprendizaje era también controlar el acceso a la profesión y, por tanto, las condiciones del mercado y el precio del trabajo—, alguien o algo tenía que hacerse cargo de la preparación —tanto de la socialización como de la capacitación— para la actividad laboral, y nadie ni nada estaba tan a mano como la escuela. Hacia ésta se dirigirían, pues, las demandas en el sentido de

desarrollar en los adolescentes las aptitudes y las actitudes requeridas por el nuevo escenario de trabajo. Téngase en cuenta que estamos hablando de una época, prácticamente un siglo —el último tercio del XIX y los dos primeros del XX— en la que la división manufacturera del trabajo y la meca-nización, primero, y el taylorismo y el fordismo y la automatiza-ción, después, iban a actuar como poderosos instrumentos en la descualificación, el sometimiento y la normalización de las actividades laborales.

Los desajustes entre la educación

y el mundo del trabajo

Ahora bien, ¿fue la escuela eficazmente sometida a los dictados de la empresa, como a veces se supone? Si miramos hacia las rutinas de las escuelas mutuas o simultáneas del siglo XIX, o simplemente a las de algunas escuelas tradicionales en el siglo que acaba de irse, surge espontáneamente la evocación de imá-

genes como la escuela-fábrica, la escuela-cuartel, la escuela-prisión, etcétera. En lo esencial de las relaciones cotidianas puede predicarse que ha existido una fuerte aproximación entre las relaciones sociales del proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones sociales del proceso de producción en la sociedad industrial (capitalista o socialista). Sin embargo, la escuela no ha sido única o unilateralmente eso. Ninguna organización es simplemente lo que sus autoridades en ejercicio quieren que sea: ni siquiera lo fueron las fábricas poseídas por Ford o los talleres dirigidos por Taylor. Además, si bien puede predicarse una lógica interna de la empresa (hacia el control vertical y la descualificación del trabajo) de la que Ford y Taylor no serían más que adali-des, las cosas no son tan claras en la escuela, pues su ámbito es otro (el Estado, en vez del mercado), el núcleo operativo en ellas (el profesorado) tiene sus intereses y su dinámica propios y los cambios en su composición demográfica (la feminización) no deben tenerse por irrelevantes.

En el ámbito de la economía capitalista (mercado más acumulación privada de capital más trabajo asalariado) la fuente de poder es la propiedad, lo cual convierte al empresario, en principio, en autoridad suprema y legítima de la empresa como organización y, por tanto, del trabajo. El Estado, sin embargo, se inserta en otra lógica. Aunque él mismo y cualquiera de sus dependencias, escuelas incluidas, están sujetas a la tendencia autoritaria de toda organización, uno y otras se insertan en un campo de legitimidad en el que los titulares de derechos son todos los individuos por igual, con independencia de sus diferencias de propiedad o de otras características individuales. Podemos resumir esto diciendo que la empresa desarrolla una lógica autoritaria y el Estado una lógica democrática, aunque en ambos casos se trate de una caracterización sumaria y, en ese sentido, unilateral —y quienes en seguida saltarán señalando los aspectos no democrá-

ticos del Estado moderno, que son muchos, podrían entretenerse también enumerando los aspectos democráticos de la empresa, que no son menos—. En todo caso, el Estado despliega una lógi-ca universalista e igualitaria de la que carecen el mercado y la empresa, y sin la cual habría sido impensable, por ejemplo, que las mujeres llegaran a recibir tanta (o tan poca) y tan buena (o tan mala) educación como los hombres —¿para qué escolarizar a las mujeres si la escuela hubiese sido simplemente un instrumento al servicio del capital, en una época en que el trabajo asalariado estaba pasando a ser abrumadoramente masculino?, ¿y para qué escolarizar hoy tanto tiempo a tanta gente, si una parte importante de ella irá a parar a empleos tan escasamente cualificados que apenas requieren formación previa?— Esta lógica se ha traducido en la incorporación de nuevos sectores a la escuela, su universalización efectiva, la mejora de la escolarización básica, la ampliación del periodo obligatorio, la comprehensividad y diversas polí-

ticas compensatorias. Puede que no haya sido suficiente, pero, desde luego, no ha sido irrelevante.

Por otro lado, hay que considerar el peso de la profesión docente. A pesar de la tendencia actual a tomar prestado para la escuela el lenguaje de la empresa (no sólo al servicio del empleador, sino también al servicio de los empleados), ni la escuela es (simplemente, y sea pública o privada) una empresa (como lugar de trabajo) ni los docentes son precisamente un colectivo proleta-rio. La diferencia entre una profesión y un simple colectivo de trabajadores es que aquélla se distingue por su nivel de cualificación y, sobre todo, por su autonomía en el proceso de trabajo (derivada de esa cualificación o de otras circunstancias); dos características que son sendas fuentes de poder. Una fábrica de automóviles tiende a ser (aunque nunca llegue a serlo) lo que su propietario quiere que sea, pero una institución centrada en el trabajo de un grupo profesional (como la escuela o, a estos efectos, los hospitales o los cuarteles) tiende a ser lo que la profesión quiere que sea.

Y el poder de la profesión docente no ha dejado de aumentar desde su surgimiento, de nuevo a pesar de lo que ciertas teorías radicales sostienen —pero que resultaría insostenible si, en vez de lamentarse por la pérdida de un pasado imaginario, o de confun-dir el poder con la distinción o el prestigio, se mirasen

simplemente las condiciones de trabajo, la flexibilidad horaria, la posibilidad de fijar por uno mismo objetivos y diseñar procesos, la ausencia de controles externos, etcétera—. Ese poder profesional, como no podía ser menos, se ha manifestado en un creciente aislamiento de la escuela respecto de la sociedad y, por ende, de sus diversas instituciones, incluidos el mercado de trabajo y la empresa.

Por último, la atención, siquiera retórica —la retórica es en sí misma efectiva, sobre todo si su contenido entra a formar parte de la moral—, al desarrollo personal a través de la educación escolar habría sido impensable, creo, sin la feminización de la enseñanza.

Es verdad que la actividad misma de educar se presta de manera especial a ser concebida como una simple ayuda al despliegue de cualidades, dones, potencialidades y otros elementos presuntamente innatos, pero resulta difícil imaginar las modernas tendencias pedagógicas llegando de la mano de maestros varones (habrá ocasión de volver sobre esto). La incorporación masiva de la mujer al magisterio y al conjunto de la enseñanza no universitaria

—con su mayor cercanía y su visión probablemente más amplia de la crianza y el desarrollo de los niños como personas, y no meramente como alumnos—, sin duda ha sido decisivo para que la escuela asumiera valores y metas que difícilmente podrían derivarse ni de la economía ni de la política, ni del mercado ni del Estado, porque deriva más bien de las relaciones holísticas, omnicomprensivas, inespecíficas y difusas propias y características de la esfera familiar.

La expansión —o, si se prefiere, inflación— de los títulos escolares y académicos, por otra parte, ha escapado a cualquier requisito de ajuste con las necesidades y las posibilidades del sistema productivo. En primer lugar por la ya mencionada lógica democráti-ca e igualitaria del Estado, que es el gran regulador y financiador y el principal proveedor de escolarización y no puede evitar responder a las demandas de ampliación de las oportunidades. En segundo lugar, por el empuje expansivo de la profesión docente, siempre a favor de la ampliación de la oferta educativa y del presupuesto dedicado a ella. Pero, además, en tercer lugar, la propia dinámica del mercado de trabajo contribuye a la inflación de los diplomas, al cre-dencialismo. Precisamente porque los

empleadores utilizan los títulos distribuidos por la escuela como uno de los mejores indicadores de las cualidades de los trabajadores (no importa que las vean como indicadores de capacidad o de sumisión, de inteligencia o de diligencia...), éstos deben proveerse de ellos para competir con otros potenciales concurrentes en la búsqueda de empleo. La paradoja consiste en que, cuanta mayor importancia cobra en el mercado de trabajo la educación en general (cuanto más es tenida en cuenta en el reclutamiento y la promoción de los empleados) más se desvalo-rizan los títulos individuales (en eso consiste la inflación: no en que el dinero-signo caiga en desuso sino en su pérdida de valor unitario), aunque nunca todos por igual. La segunda parte de la paradoja es que, así como, en la inflación monetaria, cuanto más se desvaloriza el dinero en mayor cantidad se necesita para adquirir los mismos productos, así en la inflación credencialista, cuanto más se desvalo-ricen los títulos en términos absolutos, se necesitarán de mayor nivel para acceder a los mismos puestos de trabajoi11.

11nSólo en la década de los ochenta, por ejemplo, se dobló la proporción de estudiantes universitarios... pero la estructura del empleo siguió siendo tan pirami-dal como antes o más.

En otro orden de cosas, importantes cambios tanto en el empleo como en el trabajo ponen hoy en cuestión la funcionalidad de la organización escolar tradicional para los requerimientos, las necesidades, las oportunidades y los desafíos del mercado de trabajo y de la organización de la producción. El contexto en el que se mueven las empresas se ha vuelto notablemente más turbulento, competitivo e impredecible, lo que las obliga a extremar su capacidad de responder con flexibilidad. En lo que concierne al trabajo, una empresa puede conseguir flexibilidad por dos vías: la primera, que podríamos llamar *flexibilidad externa*, consiste en ajustar constantemente sus recursos a las necesidades del mercado, captando y prescindiendo de mano de obra según las oportunidades que éste le ofrezca. Por más que contraste o incluso indigne la desigualdad entre las condiciones de vida del empleador y las del empleado, se necesita mucha obcecación para no comprender que, en última instancia y permaneciendo el resto de cosas igual, una empresa no puede mantener intacta una plantilla cuando el mercado para sus productos se restringe de forma duradera, lo mismo

que no puede dejar de ampliarla cuando se expande; en algún momento, pues (otra cosa es que lo hagan antes de tiempo, en exceso, para cuando llegue la ocasión o para mantener o elevar los beneficios de la propiedad, o que al mismo tiempo suban los salarios astronómicos de los directivos), se verá llevada a modificar su plantilla, a falta de otra solución. Huelga decir que, vista desde la perspectiva del trabajador, ésta es la vía de la precariedad, del salto de un empleo a otro, de una empresa a otra, del empleo al desempleo... La segunda vía, que podemos denominar *flexibilidad interna*, consiste en buscar nuevos mercados a través de nuevos productos, lo cual supone hacer cosas nuevas con la plantilla vieja. (Dejamos de lado las implicaciones de estas estrategias para los demás factores de la producción: maquinaria, financiación, etcétera.) En este caso, el trabajador conserva su empleo, pero éste se transforma internamente, exigiéndole readaptaciones sin duda mayores que si se dedicara a buscar el mismo tipo de empleo anterior en otra empresa.

Lo que tienen por efecto común las dos estrategias es que el trabajador tiene que desplegar una gama más amplia de aptitudes, destrezas, conocimientos, etcétera, en el primer caso a través de distintos empleos y, en el segundo, dentro de un mismo empleo cambiante. Adicionalmente, en el primer caso —flexibilidad externa— tendrá que añadir a ello cierta capacidad de buscar nuevos empleos, tal vez de instalarse por cuenta propia, de conseguir subsidios de desempleos o a la creación de empleo, et-cétera, etcétera, —es decir, cierta iniciativa. En el segundo caso

—flexibilidad interna—, la apuesta de la empresa por colocar nuevos productos en nuevos mercados para mantener la plantilla requerirá ciclos más rápidos del diseño a la distribución, mecanismos de decisión más compartidos y participativos y, en general, una mayor implicación y participación del trabajador en el funcionamiento de la empresa —otra forma de iniciativa—. Lo que quiero destacar es que una escuela uniformista, autoritaria, modelada en gran medida siguiendo el patrón de la vieja organización del trabajo hoy en crisis, podría quedar por debajo de las expectativas y las exigencias del mundo del empleo o, al menos, de su parte más dinámica y prometedora. Y, como temía Machado, no porque esté *au dessus de la melée*, sino por no estar *a la altura de las circunstancias*.

Educar en la sociedad del conocimiento i12

Pero sería un craso error interpretar esta puesta en cuestión de las presentes relaciones de la educación con la economía y el trabajo como una negación o una minusvaloración de la relevancia de aquélla para éstos. Bien al contrario, existen todos los motivos para asegurar, con todo el énfasis posible, que nunca ha tenido la educación tanta importancia económica como en nuestros días, lo mismo para las sociedades como para los individuos. Éste es el sentido de las frecuentes afirmaciones sobre que estamos entrando en (la era de) la economía (o la sociedad) del conocimiento (o de la información, informacional, digital, etcétera). Sin entrar a discutir el mayor o menor acierto de cada una de estas expresiones —que, a menudo, se usan de manera intercambia-ble, aunque no debiera ser así—, es necesario comprender el peso decisivamente mayor que adquieren hoy la información, el conocimiento, la cualificación y la educación en las coordenadas de la nueva economía y de la nueva sociedad que, con sus luces y sus sombras, ya se hacen visibles por doquier.

12nEste apartado resume algunos aspectos y desarrolla otros de una ponencia presentada en la Fundación Santillana (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2000b).

La economía o, en términos más restrictivos, la producción puede interpretarse como un sistema por el que fluyen, al igual que por cualquier otro, tres elementos: materia, energía e información. Cada uno de ellos presenta en este ámbito sus peculiari-dades. La "materia" del sistema económico productivo no es la misma que la de un sistema físico, sino que incluye todos aquellos elementos que, por sí mismos, son inertes desde la perspectiva del sistema, aunque pueden ser utilizados como *medios de producción* —entre los cuales se incluye la energía física, además de las instalaciones, la maquinaria, los instrumentos y los materiales de trabajo—. La "energía" del sistema económico es el *trabajo*, sin el cual ningún medio de producción sería capaz de producir nada (en el extremo, ni siquiera la maquinaria automática) y que se encarga de utilizarlos o activarlos a todos.Y la información es simplemente eso: la información, el conocimiento, o esa parte de los mismos que resulta económicamente pertinente y útil.

En una economía de subsistencia primitiva, los medios de producción, el trabajo y la información alcanzan unas dimensiones muy limitadas, manejables a

escala individual o doméstica.

Dicho de otro modo, cada hogar tiene una cantidad de medios de producción (armas de caza, instrumentos de pesca, tierra o lo que sea) suficientes para sus necesidades y posibilidades, y esencialmente equivalente a la de cualquier otro; cada individuo en edad útil cuenta con su trabajo, y el hogar típico cuenta con un número limitado de unidades de trabajo, si bien los hogares más numerosos tienden a ser más ricos que los más exiguos; por último, la acumulación de la información, las destrezas y los saberes de un hombre y una mujer adultos (habida cuenta de que la división sexual es la primera forma de división del trabajo) equivale casi al conjunto del saber social (excepto el saber esotérico del chamán).

Pero las cosas cambian cuando cualquiera de estos tres elementos empiezan a utilizarse a gran escala, es decir, cuando los medios de producción alcanzan un volumen tal que sólo unos pocos pueden poseerlos o controlarlos (porque tienen la autoridad para hacerlo si son colectivos o públicos, porque pueden pagar el precio si son particulares o privados...); cuando los trabajadores deben cooperar regularmente en grandes grupos cuya eficacia requiere de una autoridad coordinadora; cuando la información y el conocimiento aumentan de forma tal que cada individuo sólo puede poseer una parte de los mismos, pero éstas partes no tienen todas ellas igual utilidad.

El poder diferencial sobre estos tres elementos del sistema económico es lo que llamamos, en el orden correspondiente ya habitual en este capítulo, propiedad, autoridad y cualificación.

Cuando hablamos de la *propiedad* como una forma de poder social no pensamos en los medios de consumo, sino en la propiedad diferencial de los medios de producción; por ejemplo, la que separaba al noble terrateniente de los campesinos sin tierra o la que separa al capitalista del trabajador asalariado. Cuando nos referimos a la *autoridad,* no se trata de cualquier forma de la misma, por ejemplo la parental, la patriarcal o la política, sino de la autoridad nuda sobre el trabajo de otras personas, la que poseen el directivo o el capataz. Cuando mencionamos, en fin, la *cualificación,* no estamos pensando en tal o cual nivel absolutos de información o de conocimiento (todo el mundo tiene algo de ambos), sino en la posesión de una información y un conocimiento mayores que

los de otros y/o simplemente distintos pero más escasos (en relación con las necesidades económicas). Podríamos también decir que estas tres formas de poder son tres formas de capital: económico, social y cultural. Pero lo importante es subrayar que, antes o por encima de sus diferencias, tienen un elemento común: todas ellas son poder, aunque de distintas características, y todas ellas están desigualmente distribuidas.

Lo característico de la economía de la información, o de la sociedad del conocimiento, es el crecimiento espectacular del papel de la cualificación. La *primera revolución industrial,* cuyo escenario de partida fue el norte de Europa y que no en vano se identifica con la máquina de vapor, los altos hornos, la tejedora automática o el ferrocarril, fue, ante todo, una revolución en las dimensiones de los medios de producción y, debido a ello, en la estructura de la propiedad. La *segunda revolución industrial,* cuyo primer escenario fueron los Estados Unidos y que se identifica con el taylorismo y el fordismo (y con la gran corporación, es decir, con la concentración del capital a través de las sociedades por acciones), fue, más que nada, una revolución en las dimensiones y, por ello, en las formas de organización del trabajo (y del capital) y, por tanto, en la estructura de la autoridad. La *tercera revolución industrial,* a la que también calificamos como tecnoló-

gica, o científico-técnica —la que hoy vivimos—, con un escenario más difuso pero localizado no obstante en ciertas regiones interconectadas, aunque no colindantes, que son viveros de las nuevas tecnologías centradas en la informática y las telecomuni-caciones, es, por encima de todo, una revolución en las dimensiones y el papel del conocimiento (la ciencia y la tecnología) y, por tanto, en la estructura de la cualificación. Estas revoluciones no han sido (ni están siendo) monoaxiales, pero hay siempre un elemento que domina claramente sobre los otros, aunque también los arrastre. La escalada de los medios de producción traída por la primera revolución industrial exigió de inmediato nuevas formas de organización, en particular el sometimiento de la mano de obra a la disciplina fabril[13] y requirió formas de trabajo más cualificadas, aunque minoritarias (el diseño de la propia maquinaria, su mantenimiento...). La segunda revolución industrial, es decir, la transformación en los métodos de organización del trabajo que representa el fordismo (y, del

capital, la corporación), hizo posible el uso de medios de producción en volúmenes y cantidades hasta entonces insospechadas y creó nuevas cualificaciones, aunque todavía más minoritarias (las oficinas de diseño y de métodos). El uso intensivo de la información y del conocimiento que está trayendo consigo la tercera revolución industrial permite nuevas formas de movilización de los medios de producción y de coordinación del trabajo, a gran escala y a través de estructuras reticulares, que escapan a las diseconomías de la gran fábrica, incluso de "empresas sin fábricas", pero que los organizan y coordinan a una escala todavía más amplia.

Cada uno de estos desarrollos ha dado lugar a una nueva divisoria social, o la ha profundizado y ampliado hasta niveles y límites antes inimaginables. La primera revolución industrial multiplicó numéricamente y consolidó como clase privilegiada a *la burguesía,* con la contrapartida de un *proletariado* formado por todos aquellos que, carentes de medios de producción (en gran o en pequeña escala), se verían obligados a vender su trabajo a terceros a cambio de un salario. La segunda revolución industrial permitió proliferar y reafirmarse a los directivos, es decir, a la *burocracia* (si no entendemos ésta como simplemente pública), colocando frente a ellos a unos trabajadores definitivamente *subordinados* en el proceso de trabajo. La tercera revolución industrial está trayendo consigo el despliegue y fortalecimiento de las *profesiones,* en contraste con colectivos de trabajadores no *cualifica-13nUre decía, por ejemplo, que el mérito de Arkwright no estaba en el telar mecánico (medio de producción), que apenas había perfeccionado, sino en el regla-mento de disciplina (organización, autoridad) necesario para hacerlo funcionar.*

dos, o escasamente cualificados, que se ven relegados a una permanente competencia con la maquinaria que amenaza con sustituir su trabajo a menor coste.

Precisamente del hecho de que estemos en medio de la tercera revolución industrial, que asigna a la información y el conocimiento un papel cada vez más decisivo en la producción, multiplica el poder de la cualificación y divide a la sociedad en torno a ella, se deriva, como no podía ser menos, una importancia redo-blada de la educación. Mientras que la concentración de la propiedad depende principalmente del funcionamiento del mercado (de qué se permite

comprar y vender y de la estructura de las dotaciones iniciales) y, la de la autoridad, del desarrollo de las organizaciones (de sus dimensiones y sus reglamentaciones externas e internas), la concentración de la cualificación depende, en lo esencial —aunque no sólo—, de la estructura de las oportunidades escolares y del funcionamiento del sistema educativo. En contraste, pues, con tanto nihilismo educativo como encontramos por doquier, la institución escolar posee hoy una importancia económica y social nunca antes igualada.

Tanto el sistema económico en su conjunto como sus actores individuales necesitan y requieren del sistema escolar la cualificación del trabajo, algo que éste, por su parte, puede y debe ofrecerles. Cabe entender la cualificación como el conjunto de habilidades, destrezas, informaciones, conocimientos, capacidades, etcétera, necesarias o útiles para el proceso de trabajo, y discutir largamente sobre el papel relativo de las capacidades generales y específicas, de las aptitudes y de las actitudes, de las destrezas formales y las habilidades informales, etcétera. Con fines heurísticos, sugiero entender la calificación como la capacidad de *a)* aplicar ciertos procedimientos o rutinas a ciertas tareas, *b)* diagnosticar cada caso o problema para determinar cuál es el procedimiento o rutina adecuado y *c)* identificar nuevos problemas y crear nuevos procedimientos o rutinas para éstos, o para la mejor resolución de problemas ya viejos. Se trata de tres formas distintas de saber que podríamos designar, respectivamente, como conocimiento operativo, profesional y científico. El primero, el *conocimiento operativo,* surge de y es configurado por la división de tareas: una vez que éstas se multiplican debido a la aparición de nuevos procesos de trabajo y a la constante subdivisión de los viejos, resulta tan imposible que un individuo pueda dominarlas todas como eficaz que se especialice en cierto número de ellas. El segundo, el *conocimiento profesional,* deriva su necesidad de la incertidumbre: puesto que los casos y problemas no llevan puesta una etiqueta

—o no siempre— que nos informe de antemano de cómo abor-darlos o resolverlos, en muchas situaciones se precisa un análisis y un juicio previo sobre la naturaleza del problema, así como una elección entre las diversas rutinas y procedimientos disponibles, pero no todos aplicables ni, previsiblemente, eficaces por igual. El tercero, el *conocimiento científico,* es efecto y condición del cambio mismo, pues obedece a situaciones, necesidades y posibilidades nuevas,

a la vez que las crea por sí mismo.

La contraposición de estas formas de conocimiento debe entenderse en un sentido limitado. La incertidumbre surge de la ampliación de la variedad y las posibilidades y, por tanto, va acompañada del aumento de las tareas singularizables, y el cambio crea también nuevas incertidumbres y nuevas tareas. Hasta cierto punto, pues, los tres tipos de conocimiento crecen al mismo tiempo. Por otra parte, distintos tipos de conocimiento pueden formar parte de un mismo puesto de trabajo, pero en combinaciones muy diferentes. El trabajo predominantemente científico de un investigador, por ejemplo, incluye diagnósticos profesionales como decidir qué tipo de entrevista aplicar en un proyecto socio-lógico o qué tipo de tinción utilizar para observar unas células y rutinas operativas como volcar las respuestas a un ordenador o contar los ejemplares en un microscopio. El trabajo predominantemente profesional de un médico incluye normalmente rutinas operativas como las que se aplican para la realización de ciertas pruebas y, ocasionalmente, innovaciones científicas como las que pueden surgir de la observación de un grupo de casos o la modificación experimental de ciertos tratamientos. Las rutinas predominantemente operativas de un mecánico precisan a menudo de algún tipo de diagnóstico previo y, aunque sea con carácter esporádico o excepcional, pueden dar lugar a innovaciones. Puede notarse, no obstante, que la relación es asimétrica. Los trabajos centrados en la innovación requieren siempre del diagnóstico y de procedimientos establecidos; los trabajos rutinarios pueden no incluir el diagnóstico y raramente suponen innovación. Toda vez que es posible separar los distintos componentes: investigación, diagnóstico y rutinas, también lo es asignar su realización a diferentes personas. De hecho, la división que podríamos llamar *vertical* del trabajo —la separación entre concepción y ejecu-ción— consiste en gran medida en esto mismo.

El despliegue de la información y el conocimiento tiene distintos efectos sobre cada uno de estos componentes de la cualificación y, por tanto, sobre los empleos en los que cada uno de ellos predomina. Por un lado, las dimensiones masivas de la información, la ampliación global del conocimiento, la diversificación de productos y procesos, la innovación misma y su papel central en la competencia económica refuerzan la importancia del diagnóstico profesional y de la

investigación científica. Por otro, la creciente capacidad de procesar la información por medios no humanos permite sustituir a las personas en aquellas funciones que requieren procesos menos complejos, funciones que son principalmente operativas y, sólo algunas, profesionales. Un ejemplo de sustitución masiva de puestos de trabajo operativos —a la vez que de los distintos efectos de la Tercera Revolución Industrial en comparación con las precedentes — puede hallarse en la robotización de la fabricación de automóviles. Esta industria, que en los años sesenta o setenta era el paradigma del trabajo no cualificado, con la utilización masiva de operarios literalmente al servicio de la maquinaria, hoy puede suprimir gran parte de esos puestos de trabajo precisamente por su baja cualificación y su alta estandari-zación, es decir, porque las tareas de procesamiento de la información contenidas en ellos eran de escasa complejidad y pueden encomendarse a autómatas. Al mismo tiempo, significativas tareas de diagnóstico profesional pueden ser ya realizadas por mecanismos informáticos simplemente por su alta velocidad en el tratamiento de la información o por el desarrollo de los llamados *sistemas expertos* y de la *inteligencia artificial* (por ejemplo, los cálculos de seguros y préstamos, la detección de averías mecánicas en los automóviles, los análisis clínicos o incluso, con limita-ciones, el diagnóstico médico).

Esto tiene efectos sobre el contenido técnico del empleo, pues crece la demanda de conocimientos científicos y profesionales de alto nivel, tanto en el conjunto del mercado de trabajo como en la configuración interna de numerosos empleos singulares. En contrapartida, se destruyen masivamente empleos operativos y empleos semiprofesionales. Ello no significa que estos últimos empleos dejen de existir: primero, porque siguen siendo, con mucho, los más numerosos; segundo, porque aparecen otros nuevos, de nivel similar, en sectores nacientes de la producción (por ejemplo, mensajerías, si bien quienes salen de los viejos empleos no son necesariamente quienes entran en los nuevos) o se mantienen e incluso proliferan en sectores cuyas tareas no pueden normalizarse lo suficiente para encomendárselas a las máquinas (por ejemplo, en la confección, a diferencia del sector textil, que fue la principal víctima de la Primera Revolución Industrial). Todo esto supone una sensible polarización del mercado de trabajo, con crecimiento simultáneo de los empleos más y menos

cualificados y reducción de los intermedios. En estas circunstancias, la educación redobla su importancia, ya que es más lo que entra en juego —las probabilidades de ir a parar a alguno de los dos extremos.

Pero ¿qué educación? No, desde luego, la misma que en las fases manufacturera y fordista de la sociedad industrial. La relevancia creciente de la información y el conocimiento desplaza el peso de la cualificación del componente operativo al profesional y, de ambos, al científico. El aprendizaje operativo era un aprendizaje esencialmente *práctico* (basado en la repetición de las tareas típicas) y *dirigido* (bajo la supervisión inmediata del enseñante), pues lo que se busca del operario es que realice tareas simples y repetitivas, pero exactas. El aprendizaje profesional tiene que ser, sobre todo, más *abstracto*, ya que se trata de adquirir un conocimiento general desde el cual deberán abordarse los casos particulares, y algo más activo, ya que el profesional deberá actuar por su cuenta. El aprendizaje científico tiene que ser aún algo más abstracto y, sobre todo, mucho más *activo* (más crítico frente al saber establecido), ya que lo que el científico ha de hacer es cuestionar y renovar los conocimientos existentes.

Puede verse que no se trata solamente de cambios en el contenido del conocimiento a impartir y adquirir, que se desplazaría de lo concreto a lo abstracto y de lo práctico a lo simbólico, sino también de cambios en las actitudes a favorecer y desarrollar. La actitud que se espera de un operario es la sumisión, esto es, la capacidad de seguir unas instrucciones; y también, tal vez, cierta indiferencia hacia el contenido del trabajo, es decir la capacidad de trabajar en algo que no suscite su interés. La que se espera de un profesional, por el contrario, es la fiabilidad, o sea, la tranquili-dad para el cliente o el usuario o consumidor final de que el trabajador alcanza el nivel de competencia que el estado de la técnica permite (es lo que esperamos, por ejemplo, del médico de cabecera: que esté al día y que lo aplique, no que invente ni que sea un *manitas*), más cierto grado de compromiso con los fines de su trabajo. La que se requiere, en fin, de un científico o de un profesional de alto nivel, es la crítica y la creatividad, lo necesario para resolver problemas nuevos o encontrar nuevas soluciones a problemas viejos.

No se trata, pues, simplemente, de familiarizarse con el uso y manejo de la información. Se puede perecer, desde luego, por falta de información, pero

también por exceso si no se sabe qué hacer con ella. El conocimiento es precisamente la capacidad de dirimir y manejar esa información. Lo que separa al conocimiento profesional del operativo es, aparte de una información posible pero no necesariamente mayor —una mecanógrafa o un guardia de tráfico, por ejemplo, manejan información sin parar—, es la capacidad de discernir y de orientarse entre ella. Y lo que distingue al conocimiento científico de ambos es la capacidad de refle-xionar críticamente, de ir más allá de ella.

CAPÍTULO III

La ciudadanía en la era de la globalización

El Estado-nación ha sido y sigue siendo, junto a la empresa industrial —como apuntamos en el capítulo anterior—, el otro gran beneficiario del proceso de escolarización y, por tanto, el otro gran impulsor de la escuela. Resulta patente que, en gran medida, la institución escolar ha ido extendiéndose, cada vez más, por impulso, bajo la férula y con la financiación del Estado.

Ninguna de estas cosas era inevitable, sin embargo, aun a pesar del papel de organizador general de la convivencia que posee el poder público. La primera expansión significativa de la vida escolar vino en muchos casos de la iglesia y del movimiento obreroi14, a través de algunas órdenes religiosas y de los movimientos de autoinstrucción vinculados a gremios, sindicatos y partidos de los trabajadores. Lo mismo puede decirse de su orientación, jalonada decisivamente por la influencia de movimientos no directa ni necesariamente ligados al poder político, tales como las órdenes y las reformas religiosas, las corrientes de opinión laicas vincula-14nEn contra de la creencia en un movimiento continuado a favor de la instrucción universal cuya teoría habría sido proporcionada por la Ilustración y cuya puesta en práctica habría venido de los gobiernos a finales del XIX y principios del XX, lo cierto es que fueron algunas órdenes religiosas, primero, y el movimiento obrero organizado, después, quienes tomaron la iniciativa de educar a los trabajadores y a las clases populares, con notable alarma de muchos ilustrados y de todos los gobiernos (véase FERNÁNDEZ ENGUITA, 1988).

das al Renacimiento, el Humanismo o la Ilustración, más tarde el socialismo, el anarquismo y el comunismo, o, recientemente, las corrientes, escuelas y

modas académicas. Finalmente, todavía hoy su financiación depende sólo en parte de los fondos públicos, según de qué niveles y ramas y de qué países se trate.

Pero, al menos a partir del siglo XIX (en algunos casos, como Escocia o Alemania, antes), los estados nacionales estuvieron entre los primeros interesados en la expansión de la educación y han sido los principales determinantes de su organización. Y ha sido así porque en ella encontraron un poderoso instrumento para la formación de una cultura y una identidad nacionales, para la configuración de una relación más directa entre el individuo y el poder político y para la generalización de la ciudadanía. Esto último hizo que fuera, también, parte del resultado de un movimiento de abajo a arriba, el de la consecución de lo que MARSHALL (1950) llamó los derechos sociales, hoy vinculados al Estado del bienestar, en cuyo proscenio figura la escolarización básica obligatoria y comúni15. La clase trabajadora, en particular, fue incorporada a la vida política como contrapartida a su renuncia a objetivos revolucionarios.

La otra cara de esto vino dada por la asimilación hacia dentro y la segregación hacia fuera. Asimilación de las minorías, territoriales o no, como las nacionalidades o los gitanos en España; segregación respecto de los demás estados nacionales y de los ciudadanos procedentes de ellos. Unas sombras sobre la ciudadanía que se intensifican hoy, cuando la globalización de la economía deja pequeños a los estados nacionales y los movimientos migratorios intensifican la diversidad interna de cada uno de ellos.

Pero el sistema educativo, las instituciones escolares, los cuerpos docentes y los planes y métodos de enseñanza y aprendizaje fueron concebidos en función de esa labor *nacionalizadora* de la escuela, al servicio del Estado-nación y del tipo de ciudadanía a él asociada, y no para otra ni para cualquier forma política, por lo cual hoy se ven en serias dificultades a la hora de afrontar un mundo nuevo en el que aquél se encuentra, sencillamente, des-bordado.

15nLa escolarización universal forma, junto con el sistema público de salud y el subsidio de desempleo, el núcleo de los derechos sociales (el Estado del bienestar), pero también es a la vez la precondición para una vigencia efectiva de los derechos civiles (el Estado liberal) y, sobre todo, políticos (el Estado

democrático).

La escuela y la formación del Estado-nación

En contra de una creencia bastante extendida entre y por los nacionalistas, las naciones no nacen, sino que se hacen. Son impensables siquiera si no es como producto del poder político, moderno o no, y se construyen con los instrumentos a su disposiciónі16. El principal instrumento de este proceso es la escuela, que sirve para extender a la masa de la población lo que sin ella no habría pasado de ser la cultura de la elite, o de una entre las elites (que, a su vez, puede estar constituida por una clase social, pero también por una casta guerrera, una aristocracia terrateniente o una burocracia política o religiosa). Otros mecanismos, tales como la iglesia ayer o los medios de comunicación hoy, pueden desempeñar un papel confluyente e importante, pero ninguno alcanza la sistematicidad y la eficacia de la escuela, pues ninguno es capaz, como ella, de internar masivamente a la infancia, someterla a un adoctrinamiento forzado y hacerlo en nombre y con la legitimidad de la razón, la cultura, la historia, etcétera, siempre en singular. Una prueba de que así es puede encontrarse hoy, en medio del proceso de reconstrucción y construcción de las nacionalidades que forman parte de la nación española, en cómo los conflictos entre las autoridades autonómicas nacionalistas y las autoridades estatales se centran siempre en la educación, raramente en los medios de comunicación o en otros agentes y agencias de socialización.

Los recursos más elementales con que cuenta la escuela en esta función son, claramente, las enseñanzas del lenguaje y de la historia. Lo mismo da que se trate de imponer el castellano a los que tienen por lengua materna el catalán, el eusquera o el gallego, o de imponer cualquiera de éstas a quienes tienen por tal el castellano u otra de las lenguas españolas. Lo mismo da, también, que sea la imposición del castellano oficial sobre sus distintos dialectos locales, o del *euskera batua* sobre sus otras variantes, o (la fallida) del catalán sobre el valenciano. En cualquiera de esos casos, 16nNo quiero decir con ello que pueda construirse una nación con cualesquiera materiales. Se puede, sí, construir desde la nada, pero la nada ya no existe. Lo que existen son comunidades, producto de algún poder pretérito o presente, que a veces ya no encajan con facilidad en otras más amplias. Pero, como sostenía Hegel frente al esencialismo de su época, es el

Estado el que hace al pueblo y no al contrario. No hay más que mirar alrededor para ser testigo.

como en otros, se impone una lengua dominante sobre las lenguas secundarias en el territorio sometido al poder político actuante, y una versión oficial sobre las (otras) versiones locales.

El papel de la historia es señalar hasta que no quede ningún género de duda la singularidad del pueblo elegido, sus raíces hun-didas en las profundidades de la tradición, su eterna voluntad de unidad interior y libertad exterior, su pasado común como anuncio de un destino común, las esencias inmarcesibles de sus gentes sencillas, la envidiable belleza de sus paisajes, las incomparables gestas de sus héroes, los sufrimientos sin par de sus mártires, la gran sensibilidad de sus artistas y el verbo inigualable de sus litera-tos. Algo que aburriría insoportablemente a una persona madura y formada, pero que puede producir efectos indelebles sobre mentes inmaduras que están dando sus primeros pasos (y sobre algunas que siguen siéndolo más allá de todo plazo razonable). La prueba de ello es la facilidad con que los escolares de todo el mundo llegan a la convicción de que su país o su terruño son los mejores.

También otras materias escolares pueden contribuir y contri-buyen a la empresa nacionalista. La geografía subraya o inventa la singularidad frente al exterior y la unidad interior, generando imágenes que calan hondamente en las mentes infantilesi17. La literatura profundiza sobre el *Volkgeist* de turno, seleccionando los autores y las obras convenientes. Las matemáticas homogeneízan los sistemas de pesos y medidas allanando así el paso para la creación de mercados nacionales diáfanos. Las ciencias naturales enseñan a apreciar el entorno local, fauna y flora incluidas, si no se deslizan hacia el panegírico de una raza. Todas estas materias, claro está, se dedican en mayor o menor medida a otras muchas cosas, pero son susceptibles de instrumentalización para los fines del nacionalismo de turno. Otras pueden crearse *ad hoc*, con esa específica función, tales como la antigua *Formación del Espíritu Nacional* (¡qué acertado y sincero nombre!), bajo el franquismo o sus más discretas variantes contemporáneas: formación cívica, educación para la convivencia, etcétera.

17nAhora que se han reeditado esas *perlas* de la pedagogía que fueron las

Enciclopedias Álvarez, Hernando, etcétera, podemos volver a ver aquellas ilustra-ciones en que gruesas líneas compactas separaban sin remisión a los países mientras débiles líneas punteadas sugerían la permeabilidad de las regiones en los mapas políticos, o en las que éstas apenas se distinguían por el mayor o menor número de espiguitas y chimeneítas en los mapas económicos.

Aquí y en Pekín. Las dictaduras y las democracias, el siglo XIX

y el XX (y el XXI), las naciones soberanas y los nacionalismos independentistas, los revolucionarios y los reaccionarios, los radicales y los moderados. Todos los poderes políticos se sirven de la escuela para formar, bajo sus pies, una cultura homogénea y leali18. Las diferencias son de grado y de tolerancia, según el nivel de fanatismo y la disposición o no a dejar que se oigan otras voces. El grado, por supuesto, puede llegar a ser una cuestión muy importante, incluso la más o la única importante, pues no es lo mismo el nacionalismo de predominio cívico de la ilustración o la democracia españolas y del catalanismo que los delirios arcai-zantes del franquismo o la fantasmagoría étnica del *abertzalismo*.

El reverso de la nación es la ciudadanía. La nación logra cohe-sión a través de la homogeneización cultural y la identificación con ella de sus miembros. Pero, en contrapartida, éstos son declara-dos iguales y se sienten y se convierten en titulares de derechos frente al colectivo. Al mismo tiempo, la lealtad a la nación y los derechos frente a ella exigen la supresión de todas las corpo-raciones intermedias. La familia, la aldea, el gremio, la profesión, la ciudad... todos los colectivos que antes definían por sí mismos los derechos de sus miembros —aunque, a su vez, ellos debían ser reconocidos (excepto la familia) por las autoridades políticas superiores mediante cartas fundacionales, etcétera— quedan relegados a la mera agregación de intereses individuales, los únicos que se reconocen como verdaderamente legítimos frente al colectivo nacional.

El papel de la escuela no es menos importante en este aspecto. Por una parte, ella misma es uno de esos derechos: desde los alegatos ilustrados por la extensión de las luces frente a la superstición hasta la actual conversión de la escolarización universal en uno de los pilares del Estado social se da por supuesto que uno de los primeros derechos de los ciudadanos es el derecho a la educación. Por otra parte, la escolarización exitosa se presenta asimismo como la

condición *sine qua non* para el ejercicio de todos los derechos, como se manifiesta en la continuidad de un discurso que va desde las esperanzas puestas por los ilustrados en la educación 18nEn este sentido, no hay mucha diferencia entre explicar que Dios eligió a Franco para limpiar España de rojos, educar a los niños con una cartilla llamada *Yo quiero ser como Stalin* o alfabetizar a los campesinos con una adaptación de la pedagogía de Freire en la que la "palabra generadora" es *Sandino*.

como el mejor remedio contra la tiranía hasta las definiciones ampliadas de la alfabetización que ofrecen hoy los organismos internacionales, que incluyen aspectos como la capacidad de llevar una vida plena, de participar en la vida de la comunidad, etcétera.

La educación intercultural en la sociedad

multicultural

Pero una cosa son los propósitos del poder político y otra, bien distinta, su realización. Aunque algunos Estados-nación europeos han alcanzado un alto grado de integración y de homogeneización interna (por ejemplo Francia, Suecia o Portugal), otros (por ejemplo, España, el Reino Unido o, a lo que parece, Italia, por no hablar ya de las desaparecidas Yugoslavia o Checoslovaquia) no han podido con la consistencia y la inercia de las nacionalidades integradas en ellos, es decir, de colectividades territoriales que reunían también, por sí mismas, todos o algunos de los requisitos que facilitan la construcción de una nación, tales como una lengua propia más o menos extendida y una historia común más o menos asumida (a falta siempre de uno: el poder político in-dependiente). Esto puede entenderse como un éxito de las nacionalidades, que resisten y sobreviven a la política unificadora o asimilacionista, o como un fracaso de la construcción del Estado-nación, que se quedaría así, por decirlo en los términos de Anthony Smith, en nación-Estado (en una nación, podríamos decir, que tiene una existencia política —el Estado—, pero no cultural)i19. En el apartado siguiente nos detendremos en el problema de la superposición de la comunidad cultural y la comunidad polí-

tica, o, si se prefiere, de la cultura y la ciudadanía. Por ahora bas-te señalar que, en el seno de un Estado-nación con libertad de movimientos y de asentamiento —como corresponde a toda nación moderna—, la pluralidad de colectividades territoriales

—nacionalidades y regiones— desemboca pronto, por las migraciones internas, en la pluralidad de culturas en el interior de cada una de ellas.

19nComprendo que esta distinción entre “Estado-nación” y “nación-Estado”, o la idea de una “nación” formada por “nacionalidades”, pueda sorprender al lector en este contexto, pero no es el indicado para entrar en detalles. Lo he hecho en FERNÁNDEZ ENGUITA, 2002, capítulos IX y, sobre todo, X.

Por otra parte, ciertas minorías pueden haber quedado al margen del proceso de construcción nacional, principalmente por estrategias excluyentes de la mayoría pero también, en alguna medida, por estrategias aislacionistas propias, reactivas o no (por ejemplo, los gitanos, los judíos, los lapones). La segregación

de estas minorías puede tener que ver especialmente con su modo de vida, con diferencias religiosas, con su presunta lealtad a poderes extra o supranacionales, pero el resultado es siempre la exclusión de la ciudadanía, por lo general primero de derecho y luego de hecho. Cuando estas minorías viven apartadas del grupo dominante —como los lapones—, es probable que la relación consista en una combinación de expropiación de las oportunidades económicas —por ejemplo, la tierra— y estereotipos culturales despectivos; cuando, por el contrario, viven mezclados con la mayoría o en los intersticios de la sociedad —como gitanos y judíos, aunque de distinta manera—, es fácil que se les señale como *pueblo paria*, como *chivo expiatorio* de las iras y las fobias de la mayoría, sobre todo del populacho.

Por último, los grupos inmigrantes, a partir de cierta entidad y al cabo de una o dos generaciones, devienen minorías étnicas. En contra de lo que mucha gente piensa, el proyecto inicial del inmigrante raramente consiste en asentarse en el país de acogida. El propósito más común es el opuesto: ganar y ahorrar dinero para instalarse por cuenta propia en el país de origen, para pagar una boda o una dote, para retirarse… Es el fracaso total o parcial en el logro de este objetivo lo que prolonga el periodo de permanencia, impulsa la reunificación familiar (o la creación de una familia en el punto de destino) y, a la larga, convierte al país de acogida en lugar de residencia definitivo. Un elemento decisivo en este proceso, aunque normalmente imprevisto, son los hijos. Esta segunda generación, que no conoce más que de referencias y tal vez por breves visitas el lugar de origen, que no encuentra en él nada que pueda parangonarse a las posibilidades del lugar de destino y que es socializada sin concesiones, por la escuela, en la cultura de acogida, se convierte pronto en la principal oposición al retorno. Pasan así, paulatinamente, de inmigrantes a minoríai20.

20nEste proceso añade, sin duda, todavía más dramatismo al fenómeno de la inmigración y ayuda —sólo ayuda— a explicar tanto la contribución de los inmigrantes a su propio aislamiento como las dificultades de integración escolar de la segunda generación. En este sentido, la inmigración europea, concebida en principio como provisional, es algo distinta de la americana, más a menudo emprendida como definitiva. Sobre este punto, véanse PIORE (1979) y CASTLES, BOOTH y WALLACE (1984).

Todo esto nos lleva a la cuestión de la relación entre las distintas culturas dentro de una única comunidad nacional, lo que normalmente se designa, con distintos términos escasamente satisfactorios, como el problema del pluralismo, el multiculturalismo o el interculturalismo. O, más exactamente, al problema de la actitud de la sociedad de acogida hacia las culturas de origen de los inmigrantes. Para la institución escolar éste es un problema enteramente imprevisto, ante el cual se encuentra desarmada, confundida y, por decirlo de manera suave, poco dispuesta. La escuela nació como una institución decididamente asimilacionista, uniformizadora, una máquina de fabricar súbditos o ciudadanos, pero, en todo caso, iguales, con una única cultura común, com-prendidos en ésta el lenguaje, las creencias, la identidad, los valores, las pautas de conducta... El supuesto subyacente tras la labor de la escuela, patente con claridad en las metáforas sobre la ilustración, la misión, la civilización, la modernización, etcétera, es que existe *una* cultura, la buena, frente a la cual todas las demás no son más que, en el mejor de los casos, aproximaciones acompañadas de insuficiencias o desviaciones y, en el peor, alguna forma de barbarie. ¿Dónde quedaría la escuela si la cultura escolar apareciera como una más entre las posibles, sin mayores ni mejores derechos que cualquier otra? ¿Y qué sería de los maestros

—y, en menor medida, pero también, de los profesores— si, en vez de con unas pocas certidumbres, tuvieran que manejarse entre un sinfín de preguntas, dudas, opciones y alternativas?

Pero ésta es, precisamente, la situación que crea la coexistencia de distintas culturas dentro de una misma comunidad polí-

tica, cualquiera que sea el origen de aquéllas (nacionalidades, minorías, inmigrantes). La primera respuesta escolar ha sido siempre la *asimilación* pura y simple, la aculturación; es decir, la imposición de la cultura escolar por encima de cualquier cultura popular, étnica, grupal, extranjera.Y “cultura escolar” significa, claro está, la cultura de los grupos dominantes en la sociedad: de la etnia mayoritaria, de la clase alta, de los varones, de los estratos ya educados... aunque pasada por el eficaz tamiz de ese grupo social que tiene en la cultura su principal posesión: las nuevas clases medias funcionales en general y el profesorado en particular.

Por lo común, la segunda respuesta ha sido la *tolerancia*. La cultura escolar sigue siendo la cultura con mayúsculas, pero ya no se reprimen —o se intenta no hacerlo, o se cree no hacerlo— las manifestaciones de otras culturas. Se trata simplemente de evitar el rechazo del otro y tratar de aceptarlo como es (algo así como el viejo *¡To' er mundo e' güeno!*), pero sin el menor esfuerzo por comprenderlo. En todo caso, a la cultura escolar y propia se le sigue atribuyendo una posición de superioridad, sólo que no se trata ya de imponerla como única, con supresión de todas las demás, sino como necesaria, aunque pueda coexistir con ellas.

Es cuestión de cada cual lo que haga en su vida privada, pero todos deben atenerse a unas mismas reglas, valores y significados en la esfera pública. El miembro de otra cultura, por tanto, tiene la oportunidad, simplemente, de desdoblarse entre la sociedad global y el grupo, la escuela y la familia, la esfera pública y el reducto privado, las leyes y las creencias... En su umbral máximo, esta política de tolerancia puede incluir mecanismos o instituciones formales en las que el grupo minoritario pueda difundir y desarrollar su propia cultura, como los *Black studies*, los estudios sobre la mujer, las asociaciones de defensa de la cultura gitana o las clases complementarias sobre el país y la cultura de origen para inmigrantes marroquíes o portugueses en algunas escuelas españolas.

La tercera respuesta es el *reconocimiento,* el respeto. Implica aceptar que la cultura, cualesquiera que sean su origen y su forma, es un elemento constitutivo de la identidad de los individuos y, por tanto, debe ser respetado. Aceptar, asimismo, que todas las culturas, por distintas que sean, contienen elementos de valor, que pueden coexistir unas junto a otras y que la diversidad cultural es un bien en sí misma. Ahora bien: ¿hasta dónde? No es lo mismo la oración orientada hacia la Meca que la obligación de vestir el *chador*; no es lo mismo la circuncisión que la ablación del clítoris; no es lo mismo la valorización de la virginidad pre-matrimonial que la lapidación por adulterio, etcétera, etcétera.

Personalmente estoy en contra de todas y cada una de estas creencias y prácticas, pero algunas son tolerables y otras no. Si el multiculturalismo se entiende no como una simple denomina-ción para la coexistencia de hecho de distintas culturas, sino como una afirmación de su igual valor y, por tanto, de su necesaria autonomía total —como relativismo cultural—, en seguida choca, por

un lado o por otro, con cualquier definición universalista de los derechos humanos y civiles (y de sus correspondientes obligaciones).

¿Por dónde cortar? Ante todo y en primer lugar, distinguiendo claramente la esfera pública de la privada. Se puede aceptar el velo cuando es voluntario, pero no su imposición; la división sexual del trabajo si es libremente asumida, pero no la desigualdad de género en los derechos; la difusión de doctrinas sobre la desigualdad o las distintas funciones de hombres y mujeres, pero no la escolarización segregada... Por supuesto, esta delimitación será siempre enormemente compleja y potencialmente conflictiva, una tarea de Sísifo, un cuento de nunca acabar. Pero lo importante, al menos como primer paso, es el doble reconocimiento de que, por un lado, la sociedad política tiene competencias propias y no tiene por qué someterse al dictado de los distintos grupos que la forman ni ponerse sencillamente a su servicio, claudicando ante las fuerzas centrífugas; por otro, las culturas no pueden ser apisonadas, y hay un espacio privado (no individual, ni doméstico, sino privado, que también puede ser colectivo, grupal) para su existencia y desarrollo autónomos.

Además, hay que entender que toda cultura es un conjunto de relaciones de poder. El terreno andado por las sociedades occidentales: derechos civiles, políticos y sociales, no puede ser desandado ni admite excepciones, de manera que quien quiera formar parte de esas sociedades, sea como inmigrante o como refugiado, como converso religioso o como disidente político, como nacional que quiere cambiarlas o como extranjero que las encuentra dadas, ha de admitir sus reglas básicas de convivencia y las reglas sobre cómo cambiar las reglas. Desde la perspectiva de la sociedad liberal, democrática y de bienestar occidental (desde la perspectiva de la proclamación del individuo como sujeto de derechos civiles, políticos y sociales) es inevitable ver que en otras culturas existen desigualdades y relaciones internas de poder que han sido abolidas o mitigadas en ella, y no cabe olvidar que la libertad de conciencia, la igualdad entre los sexos o la autonomía individual son o deben ser derechos reconocidos y protegidos para todos los individuos, no sólo para los que han nacido en Occidente. Es imposible creer en los derechos humanos, la libertad o la igualdad sin intentar extenderlos, salvo que se crea que sólo son para una parte selecta de la humanidad —a la que siempre pertenece el que hace la distinción—, como tantas veces ha sucedido en

la historia (no se olvide que la democracia, *demokra-tia*, y la igualdad, *isonomía*, se inventaron en Grecia asociadas al esclavismo, ni que el liberalismo floreció en Europa y la América de origen europeo junto con el colonialismo y la esclavitud comercial para el resto del planeta).

El respeto hacia las otras culturas no puede consistir en petri-ficarlas, hipostasiarlas. De hecho, los pretendidos intentos de mantenerlas impolutas, libres de la influencia occidental, a veces han desembocado en reforzar sus desigualdades y su opresión internas, o en hacerlas volver hacia atrás o caminar sendas no deseadas, como cuando los compradores europeos de pieles de castor para sombreros provocaron que grupos indios hortícolas pasaran a convertirse en cazadores, cuando el señalamiento de presuntos *hombres de respeto* como portavoces y mediadores refuerza el poder de ciertos caciques gitanos o cuando la intro-ducción en las escuelas laicas de profesores nombrados por las autoridades islámicas crea inesperadas redes de propaganda y proselitismo integristas. Las culturas cambian, no pueden dejar de cambiar, y es de suponer que el contacto con la cultura occidental, con su mayor riqueza material, su despliegue más amplio de oportunidades y su ámbito más extenso para la libertad individual, ha de tener efectos corrosivos para las culturas tradicionales.

Así ha sido hasta la fecha en cualquier lugar del planeta y en cualquier momento, con independencia de procesos de resaca como el del actual fundamentalismo islámico, el de cierto indigenismo latinoamericano que aparece y desaparece como el Guadiana, el también recurrente eslavismo antioccidental en Rusia, etcétera.

Todo esto no significa que los occidentales tengamos derecho a desdeñar las otras culturas, ni manos libres para decidir qué mantenemos y qué quitamos de ellas. Son las comunidades polí-

ticas, las naciones-Estado, no las culturas en sí, las que tienen derecho a imponer ciertas reglas, ya que ellas mismas son la fuente y la garantía únicas de todo derecho individual o colectivo, pero sólo las reglas necesarias para el mantenimiento de la convivencia y la vigencia de dichos derechos. Más allá de eso, la evolución de cada cultura debe ser una evolución autónoma, enten-diendo por autonomía no vivir en un frasco, ni en un *ghetto*, ni bajo la protección incondicional del multiculturalismo o de algún depar-tamento universitario de

antropología, sino en permanente contacto y, por tanto, en intercambio de las demás culturas. En este proceso no sólo evolucionarán las culturas minoritarias o invita-das, sino también las mayoritarias o anfitrionas. Es probable que la cultura occidental, basada en el ya varias veces mencionado paquete de derechos, tenga mucho que aprender de los gitanos en materia de solidaridad intergeneracional, de los árabes en materia de caridad, de los asiáticos en materia de autoridad, etcé-

tera, etcétera, por no hablar ya de su literatura, su arte, su técnica... Pero lo importante no es hacer ahora un catálogo clasificato-rio de lo bueno y lo menos bueno de cada cultura —algo que seguramente nadie podría hacer, pero, desde luego, no el autor de estas líneas—, sino admitir esa permeabilidad entre ellas, su posibilidad de cambio, sus conflictos internos. Eso es el interculturalismo, si hace falta una palabra nueva, y siempre que no se entienda como un nuevo *mix* determinado por los sabios cogiendo un poco de aquí y otro poco de allá —que seguramente acabaría en mucho de aquí y muy poco de allá—, que no sería más que otra forma de etnocentrismo vergonzante.

En la barahúnda de neologismos en que tan fácilmente se incurre en el mundo de la educación, estamos, una vez más, debatiéndonos, entre términos que, a veces, no sabemos muy bien si significan lo mismo o cosas distintas: tolerancia, respeto, reconocimiento, multicultural, plurinacional, multiétnico, pluricultu-ral, intercultural, diversidad, necesidades especiales, pluralismo, segregación, asimilación, incorporación, integración... Me parece que las expresiones *multiculturalidad* e *interculturalismo* captan, cada una, uno de los dos aspectos del problema, pero que ninguna de ellas es capaz de captar ambos por sí misma. Multiculturalidad significa reconocer la existencia, el valor y la autonomía de las distintas culturas existentes. Interculturalismo significa comprender que son sistemas en proceso de cambio, por su dinámica tanto interna —evolución, conflicto— como externa —imitación, competencia—. Los sufijos no son inocentes: la multiculturalidad es una situación dada; el interculturalismo, una visión de futuro.

¿Es preciso explicar que ni la institución escolar ni el profesorado están, en principio, equipados para esto? Seguramente no.

Seguramente no hace falta decir que se necesitan una formación más amplia y

menos dogmática del profesorado, unas orientacio-nes curriculares más atentas a la naturaleza cambiante de la sociedad, unas relaciones más fluidas y útiles entre las autoridades públicas y las minorías, etcétera. Al mismo tiempo, hay que advertir que ningún plan desde arriba puede abarcar la potencial e imprevisible diversidad del entorno y el público escolares, por lo que los mecanismos de ajuste deben estar mucho más pegados al terreno, más cerca de la información y de las necesidades reales: en los centros y en los profesionales de la enseñanza. Algo de esto diremos en un capítulo posterior.

La formación humanista en la sociedad global

La otra cara de la diversidad y la diversificación interiores es el reforzamiento de los vínculos y los lazos de dependencia exteriores: eso que ha venido a llamarse *globalización*. Si hiciésemos recuento de los objetos presentes en cualquier hogar encontraríamos mercancías procedentes de muy diferentes países; si desarmásemos algunas de esas mercancías, por ejemplo un ordenador, oficialmente *made in* un solo lugar, encontraríamos componentes procedentes de una lista no menos nutrida de ellos; si pudiéramos acudir a la planta de producción de cualquiera de esos componentes, por ejemplo una memoria o un disco duro, encontraríamos a trabajadores nacionales e inmigrantes de diversos orígenes, o una empresa con plantas de producción esparci-das por medio mundo, o ambas cosas.

La circulación internacional de las mercancías es la parte más trivial y menos novedosa de este proceso, pues desde los albores de la civilización hemos conocido el tráfico de especias y materiales preciosos (piénsese en la ruta de la seda, en el comercio a larga distancia de la sal, etcétera) y hasta los albores de la industrialización no faltaron mercancías que circularan por todo el mundo (paños de Holanda, cristal de Bohemia, porcelanas de Sèvres, lanas de Jersey, lacas chinas, té de Ceilán...). Tampoco es nuevo el movimiento del capital productivo, ni el del trabajo cualificado. Los capitales europeos acudieron desde el primer momento a las colonias, en búsqueda de beneficios rápidos, y los artesanos y comerciantes medievales se movían sin demasiadas dificultades entre las ciudades y los reinos. Cuestión distinta es la *deslocalización* de los procesos productivos: un ordenador norteamericano puede repartir su producción entre Massachussets, México y Corea del Sur, unos pantalones

españoles cortarse en Galicia y coserse en Marruecos, un automóvil alemán producirse compartidamente en Polonia, Brasil y España. O la inusitada velocidad con que el capital financiero va de un lugar del mundo a otro en busca de beneficios rápidos no ya saltando de un sector de producción a otro, sino de un producto financiero a otro (acciones, obligaciones, bonos, fondos, depósitos...). O las nuevas migraciones, nuevas no por ser más masivas que las del siglo XIX, por ejemplo, sino por dirigirse no sólo a países de nueva colonización (como lo eran los de América y Australia) sino también a las viejas metrópolis (europeas), y por no tratarse ya de trabajo altamente cualificado (como el que ya migraba por Europa), sino de trabajadores que vienen dispuestos a desempeñar empleos escasamente cualificados en el lugar de destino (aunque, paradójica-mente, suele tratarse, en contra de otra creencia muy extendida, de los trabajadores más cualificados en el lugar de origen, justamente los que por estar en los sectores más modernizados de la economía saben de algunas de las oportunidades en el exterior y pueden aspirar a ellas). Así, las especulaciones de un agente de bolsa en Asia pueden hacer desvanecerse los ahorros de miles de jubilados británicos, la inestabilidad política Argentina provocar el hundimiento en bolsa de las mayores empresas españolas y la fuerte demanda de teléfonos móviles alimentar las guerras civiles en África central.

Otro ámbito de la globalización es el del medio ambiente. Las industrias inglesas provocan lluvia ácida sobre Alemania, las corrientes de viento que pasan por Chernobil traen riesgo de cáncer al Levante español, la alimentación de las vacas inglesas provoca un desastre en toda la cabaña europea, etcétera. No se trata ya de sofisticadas especulaciones sobre el efecto que el batir de las alas de una mariposa pueda tener en el otro hemisferio, sino de algo mucho más prosaico y evidente: la escala alcanzada por la explotación de los recursos naturales en la producción, la intensidad alcanzada por los intercambios de los productos intermedios y de consumo y la interdependencia de los productos financieros son ya tales que una acción de cierta entidad en cualquier lugar del mundo puede tener consecuencias espectaculares (malas o buenas) sobre miles o millones de personas que ni siquiera sabían de su existencia ni, mucho menos, de sus vínculos con él.

El tercer gran ámbito de la globalización, más directamente relacionado con la

educación, es, cómo no, la cultura. Para bien y para mal. Por un lado, las mejores manifestaciones culturales recorren el mundo en directo, a través de los medios de comunicación de masas o incorporadas a mercancías baratas produ-cidas en serie como libros, discos o vídeos. Por otro, los productos-basura se adueñan de la mayor parte del mercado: series televisivas norteamericanas, culebrones caribeños, *best-sellers* editoriales, música DJ, concursos-fórmula, cine de efectos especiales... Esta homogeneización cultural a través del mercado —es decir, de la suma de las decisiones individuales— choca más o menos directamente con el empeño en reproducir la cultura nacional a través de la enseñanza —es decir, de la ilustración despóti-ca decidida por las autoridades y por la profesión—. La escuela está mal equipada para competir en este terreno: por una parte, sus rutinas más elementales resultan especialmente tediosas y exigentes, en relación con la divertida y confortable trivialidad de la televisión, los videojuegos o los ordenadores; por otra, sus penosas y grises incursiones en la cultura en sentido fuerte no tienen nada que hacer frente al cúmulo de oportunidades que ofrece un mundo globalizado.

El problema principal de este proceso de globalización no es la rápida circulación de las mercancías, de los capitales o, lo que constituye la novedad frente a los procesos anteriores, de los *bits* de información. El problema es que, como en los procesos anteriores, mercancías y capitales se han adelantado en su movimiento a las personas y, todos ellos, a las instituciones. También los mercados nacionales se crearon antes que los estados nacionales, y la solución no fue frenar aquéllos sino potenciar éstos. Asistimos a una globalización económica galopante, en la que el comercio se desarrolla sin otras trabas que las muchas que los países ricos ponen a los productos de los países pobres y las pocas que los países pobres pueden poner a la apropia-ción de sus recursos naturales por los países ricos, y en la que la emigración desborda las barreras impuestas por las ciudade-las de los ricos. Pero esta globalización económica no viene acompañada de la correspondiente globalización política —o, en la visión más optimista, digamos que se adelanta a ella tanto que coge en medio las vidas de millones de personas—. Los inmigrantes llegan sin derechos, los capitales se mueven sin control, las enfermedades se expanden gratis pero los medica-mentos son de pago, los países pobres se vuelven cada vez más pobres en

términos relativos —y, en algunos casos, incluso absolutos—...

La principal esperanza para salvar este desfase es, precisamente, la globalización cultural. La extensión de la democracia representativa —incluso cuando oculta regímenes autoritarios de hecho o corruptos—, la aceptación casi universal de los derechos humanos —incluso cuando se trata de declaraciones para la galería—, no son producto de mecanismos políticos sino culturales. La información al instante sobre las condiciones de vida, las catástrofes, los conflictos bélicos, los enfrentamientos civiles...

nos hace a todos más conscientes de que somos parte de un solo mundo y, cada vez más, de que también lo somos de una sola raza y una sola nación: la humanidadi21. Las recientes intervenciones humanitarias —aunque algunos las condenen—, los ama-gos de persecución por doquier de los crímenes contra la humanidad, el debate sobre la condonación de la deuda de los países más pobres... son signos tímidos, pero inequívocos, de que se extiende la conciencia de la necesidad de instituciones de gobierno universales (no necesariamente un *gobierno* universal, pero sí instituciones de mediación, de arbitraje de los conflictos, de control de los movimientos económicos, de protección de los derechos humanos, de intervención en situaciones de emergencia...).

Las mercancías, incluidas las mercancías culturales, traspasan las fronteras sin conciencia alguna, movidas por los intereses sin contrapartida de compradores y vendedores; los inmigrantes, incluso, emigran por necesidad, no por cosmopolitismo. Los derechos individuales, la solidaridad y la democracia, por el contrario, requieren conciencia: una importante y, sin duda, hermosa misión para la escuela es trabajar por esta otra globalización.

La generalidad de los criterios y valores sobre los que se asientan la libertad, la democracia y la justicia son criterios universalistas. No nos hablan ya del pueblo elegido, de una raza superior ni de un grupo privilegiado, sino de derechos humanos, igualdad entre los hombres, dioses de todos, sujetos autónomos por ser racionales y morales, etcétera. Salvo que se adopte abiertamente una perspectiva sexista, clasista, racista o imperialista todo lo que decimos para sostener la idea de la igualdad o la dig-nidad de nuestros conciudadanos puede considerarse válido para cualquier ser humano. Todo... menos la eficacia que sólo puede garantizar el Estado (aunque también pueda no garantizarla: Ibn

Jaldún decía que los gobiernos son necesarios para resolver todas las injusticias, menos las que ellos mismos producen). Por eso podemos decir que la humanidad es una *comunidad moral*, pero cada Estado-nación alcanza a ser una *comunidad política*.

La diferencia entre una comunidad política y una comunidad moral es que, en la primera, existen mecanismos coercitivos para hacer efectivos los derechos que la propia comunidad reconoce, 21nCuando Joe Luis batió al alemán Max Schmeling, unos y otros quisieron ver en el combate una lucha entre el nazismo y el mundo libre, entre la raza aria y la raza negra. Tras la victoria, el periodista Jimmy Cannon escribió con acierto: "Luis es un orgullo para su raza... la raza humana".

mientras que, en la segunda, el único mecanismo es la reciprocidad. Y la reciprocidad, como es sabido, sólo funciona aceptable-mente en las distancias cortas, o muy cortas.

La escuela, desde luego, no va a crear ni a sustituir a las instituciones globales de las que carecemos. Pero puede desempe-

ñar un papel muy importante en el desarrollo y consolidación de la comunidad moral que debe luchar por ellas y servirles de susten-to, pues esta comunidad moral no es otra cosa que la agregación de muchas conciencias morales conscientes de lo que las une. La función de los educadores no es predicar ni despotricar contra la globalización, sino potenciar aquellos valores morales que se necesitan para corregirla y encauzarla, es decir, para gobernarla con el fin de distribuir mejor sus beneficios y sus costes y proteger a los mas débiles contra sus riesgos.

CAPÍTULO IV

Encuentros y desencuentros

familia-escuela

Creo recordar que fue Octavio PAZ quien dijo que la historia de España y América era la de un encuentro, un desencuentro y un reencuentro. La secuencia resulta particularmente sugestiva para la escuela, pues el símil entre la educación (de los individuos) y la civilización (de las sociedades) no es nuevo en modo alguno. El *descubrimiento* de América por los españoles y la colonización europea del África subsahariana y de los mares del Sur alimenta-ron una idea de la evolución de la humanidad, de la barbarie a la civilización, que pronto se proyectaría sobre la escuela. El niño, decía por ejemplo Hegel, debe recorrer en su educación las sucesivas fases que ha seguido la humanidad en su proceso de civilización. La ontogénesis —el desarrollo del individuo—, diríamos hoy, debe seguir los pasos de la filogénesis —el desarrollo de la especie—. El Emilio de Rousseau no era sino una trasposición del buen salvaje, conducido suavemente por su mentor hacia la madurez, es decir, hacia la civilizacióni22.

El periodo de expansión de la escolarización fue y todavía es un poco como la conquista de América. También se ha dicho del encuentro entre los dos mundos que fue más bien un encontrona-zo, y lo mismo cabría predicar de la escolarización: familias caren-22n *El*, porque *la buena salvaje* Sophie es mantenida y confinada en su jardín, la naturaleza (bella e ingenua, por supuesto). A la cadena dualista cultura / naturaleza, civilizado / salvaje, hombre / niño se añade así otro par: masculino / femenino.

tes de educación en vez de indios ajenos a la civilización, aldeas o barrios de absorción en vez de asentamientos, maestros en vez de misioneros, escuelas en vez de iglesias o misiones, la letra

—que *con sangre entra*— en vez de la cruz —pero, generalmente, mezclada con ella—, la obligatoriedad escolar en el lugar del repartimiento y la encomienda… Las familias, por un lado, no podían resistirse a esa invasión, y, por otro, no veían por qué hacerlo, dado que, al fin y al cabo, también abría para sus hijos un mundo de oportunidades inéditas y prometedoras. En el mejor de los casos, la generalización de la escolaridad puso a la institución en contacto con un mar de familias deferentes, situadas y percibi-das por ambas partes un

escalón por debajo de aquélla en la escala de la cultura, de la civilización, de la modernidad, del progreso. Al mismo tiempo, sin embargo, la escuela presuponía a la familia, contaba con ella como base de apoyo, si bien el profesorado, en su ámbito de actuación, sustituía con plenos derechos a los padres (*in loco parentis*).

Todo eso ha cambiado de forma radical. La familia ya no está en el lugar asignado o, por lo menos, ya no es la misma familia, con las mismas posibilidades y funcionalidades que antaño desde el punto de vista de la escuela. Esto supone un desplazamiento de la familia a la escuela, en primer lugar, de las funciones de custodia, y, segundo, de la socialización en su forma más elemental. Por otra parte, la familia ya no acepta con facilidad una posición de subordinación deferente frente al profesorado, lo cual produce un tercer problema: el de quién controla a quién. Vaya-mos por partes.

Comunidad, familia y custodia: el adiós a la tradición

Los niños adoran ir de vacaciones *al pueblo*, pues para ellos representa un espacio en el que pueden moverse libremente, sin verse encerrados ni en las escuelas —son vacaciones— ni en los hogares —la vida se hace en la calle—. Los padres, aunque quizá preferirían el Caribe —sin niños—, también, pues el pequeño tamaño del lugar, el hecho de que todo el mundo se conozca y la probable inflación de parientes adultos en la casa permiten una socialización no institucionalizada de los cuidados infantiles: se les da de comer a las horas —o ni siquiera eso— y se les deja sueltos el resto del día. Estas vacaciones *retro*, tan poco atrac-tivas en otros muchos aspectos, tienen, aparte de funciones va-riasi23, la espectacular virtud de reproducir las condiciones ya desaparecidas de socialización y control de la infancia en la sociedad tradicional. Por un lado, una comunidad pequeña, en la que todos se conocen directa o indirectamente a través de generaciones —todo el mundo es *el hijo de...* — y saben a qué familia pertenece cada niño, lo cual permite un control difuso de toda la infancia por toda la generación adulta. Además, los límites son reducidos y accesibles, no hay extraños, los vehículos a motor no tienen otro remedio que circular despacio, etcétera. Por otro lado, una familia extensa en la que se reúnen varias generaciones de adultos y ramas coetáneas del mismo tronco que el resto del año

viven separadas, los jóvenes también están libres de escuela y trabajo y pueden cooperar en algunas tareas domésticas —debería decir *las* jóvenes—, los varones adultos están en casa o cerca de ella —como cuando sólo se alejaban hasta el huerto o el pequeño taller artesanal—, etcétera. En este entorno, el control de los niños y los adolescentes es una carga relativamente liviana y compartida.

Para bien y para mal, esta forma de vida tradicional se ha ido para no volver, aunque reaparezca de manera folclórica en las vacaciones. Ya apenas quedan familias *extensas*, con más de dos adultos (abuelos, hermanos o primos de los padres...), con un rosario de hermanos entre los que los mayores cuidan de los menores y con la madre permanentemente en casa, al tanto de todo. En lugar de eso tenemos familias *nucleares*, sin más adultos que la pareja de progenitores, o tal vez con uno solo de ellos (generalmente la madre, aunque las familias de padre y niños son hoy las que más rápidamente crecen), en las que todos tienen un empleo remunerado fuera del hogar aunque sea a tiempo parcial y con una media de menos de dos hijos, es decir, la mayoría con uno o dos hijos —y, aun en este caso o en el caso de tener más, de edades tan próximas que ninguno está en condiciones de cui-dar de otro—. El cambio más importante sin duda es la salida de la mujer al mercado de trabajo, incluso cuando tiene lugar en condiciones precarias o de dedicación parcial. El propio magisterio, 23nMiguel Delibes les atribuye, por ejemplo, la de permitir mostrar o hacer pensar a los paisanos la cantidad de dinero que ha ganado uno desde que se fue del pueblo (*La hoja roja*).

con su espectacular nivel de feminización, es el mejor testimonio de ello, aunque las maestras no deberían olvidar que no todas las mujeres consiguen trabajos de jornadas cortas y vacaciones largas ni, menos aún, que coincidan minuto a minuto con los horarios y calendarios escolares de sus retoños.

Por otra parte, también han desaparecido las pequeñas comunidades tradicionales (aldeas, pueblos, incluso barrios urbanos en los que las mismas familias han vivido por generaciones) en las que el conocimiento era general y los niños podían sentirse protegidos —y controlados— por todos los adultos. Las ha barrido del mapa la gran ciudad, en la que nadie conoce a nadie, primero, por el número y, segundo, por la intensa movilidad geográfica —y social y profesional, lo que constituye un obstáculo adicional para las relaciones entre los

vecinos, que pueden no tener en común otra cosa que la residencia—, tanto inter como intrageneracional.

Con ella llegaron las ventajas de la densidad demográfica, la mul-tiplicación de las opciones y las oportunidades, la libertad del anonimato, pero también la anomía, el riesgo, la violencia... Para las familias con hijos, la calle deja de ser la extensión del hogar para convertirse en un lugar más temido que otra cosa.

No estoy lamentando nada, ni mucho menos sugiriendo que cualquier tiempo pasado fue mejor. Se podría hacer una nutrida lista de las ventajas traídas por esta evolución: mayor libertad personal, mayor diversidad social, mayor riqueza cultural, desapari-ción del agobiante control de las pequeñas comunidades, eman-cipación progresiva de la mujer, etcétera. Pero resulta igualmente claro que la custodia de la infancia, antes asumida sin problemas por la gran parentela y la pequeña comunidad, ha pasado de no ser problema alguno a constituir el gran problema de muchas familias. Ciudades inabarcables y hostiles y hogares exiguos son ya parte del problema al menos tanto como parte de la solución.

En estas circunstancias, la sociedad se vuelve hacia lo que tiene más a mano, y en particular hacia esa institución más próxima a la medida de los niños, a menudo ajardinada y que cuenta con una plantilla profesionalizada en la educación: la escuela.

Aunque entre el profesorado son frecuentes los reproches hacia la “dejación” de responsabilidades por parte de la familia (quieren desembarazarse el mayor tiempo posible de los niños, ven en la escuela una guardería o un aparcamiento, etcétera), nada hay de chocante en este proceso. Se trata, valga la redun-dancia, de una socialización de la custodia análoga a la de cualquier otra actividad para la cobertura de nuestras necesidades.

Los hogares son cada vez menos autosuficientes, y todos con-sumimos lo que no producimos y producimos lo que no consu-mimos, como corresponde a una sociedad basada en el intercambio. Además, la mayor parte de lo que producimos lo hacemos en cooperación, lo cual genera notables economías de escala y garantiza cierta normalización, es decir, cierta calidad.

Se confía (en parte) la custodia a la escuela como se confía la producción del pan al panadero, la de la leche al lechero, etcéte-ra. Resultaría sencillamente impensable la salida de las mujeres a la esfera pública (o la de los hombres, si no

fuera porque ya salieron a costa de las mujeres) sin esa socialización, es decir, sin esa manera colectiva de asumir la custodia. La escuela complementa hoy a la familia como ayer lo hacía la pequeña comunidad entorno.

Lamentarse de este desplazamiento de las funciones de custodia de la infancia hacia la escuela es absurdo. Si los padres tuvieran más tiempo para estar con sus hijos a todas horas, muchos de ellos podrían, simplemente, prescindir de la institución y de quienes trabajan en ella. No es tanta ni tan obvia la superioridad de los maestros sobre las familias a la hora de la educación infantil y primaria. Ya menudean, por cierto, los movimientos *desescolarizadores*, o por una *educación sin escuelas*, en los que basta, por ejemplo, el acuerdo de cinco familias conformes y con hijos de una misma edad para sustituir por turnos a la escuela con evidentes ventajas y con desventajas no tan evidentes. La escolarización es un todo que comprende, además de la en-señanza, la custodia y otras funciones, y nunca antes se habían ofrecido por separado. De hecho, cuando el profesorado reclama el apoyo del público general o de su clientela particular para obtener de las administraciones medios que, a la vez, son mejoras de sus perspectivas profesionales (la ampliación de la escolaridad obligatoria o de oferta asegurada, la creación o financiación de más grupos-aula, etcétera) no entra en esos distingos, que sólo llegan después, una vez que ya se ha conseguido lo que se quería. De lo que se trata es, simplemente, de estudiar cómo combinar enseñanza y custodia asegurando que ambas sean for-mativas.

La socialización de la socialización y el imperialismo escolari 24

La crisis de la familia y la comunidad como instituciones custodias es también, en parte, su crisis como instituciones socializa-doras. Y aquí confluyen otros procesos similares, como los que afectan al aprendizaje y a la religión. En todos los casos, instituciones que antes compartían la socialización —la domesticación, el disciplinamiento y la moralización, para ser más exactos— de la infancia, ahora desaparecen, se repliegan, se inhiben o, simplemente, pierden eficacia a este respecto, haciendo que aumenten así, por simple exclusión, la necesidad y la carga relativas de la escuela.

El *aprendizaje* de los oficios ha desaparecido virtualmente.

Cuando una proporción importante de familias vivían en economías de

subsistencia (como parte del campesinado) o del trabajo por cuenta propia (campesinado, artesanado, pequeño comercio), cuando la ley permitía una incorporación más temprana al trabajo asalariado, la escolarización estaba menos extendida y diversos grupos ocupacionales controlaban las condiciones de acceso al oficio o profesión, entonces, los adolescentes y jóvenes se convertían pronto en aprendices, ayudantes, asistentes, pajes, horteras, botones y similares (o en ayudas familiares), quedando bajo una difusa tutela de los trabajadores adultos. Los estatutos de aprendices reflejaban muy bien esta relación dual: transmisión de las cualificaciones, por un lado, y formación moral por otro (a cambio de lo cual el aprendiz trabajaba gratis o casi y servía al maestro)i25. Hoy, el trabajo por cuenta propia es minoritario y, en una alta proporción, profesional (lo que excluye la incorporación al mismo si no se posee un título superior); las empresas familiares son escasas y, muchas veces, sus propietarios no quieren ser sucedidos por sus hijos o son éstos quienes no desean hacerlo; los gremios han perdido, en general, el control sobre la formación y el acceso a los oficios. La 24nEste apartado es una versión modificada de una parte de FERNÁNDEZ ENGUITA, 2001a.

25nEl aprendizaje también cumplía otra función: retrasar la incorporación a la condición de oficial y, sobre todo, de maestro artesano, manteniendo así una escasez artificial y, con ello, unas condiciones de vida y trabajo amenazadas por la competencia.

formación profesional tiene hoy su sede en el sistema educativo formali26.

La *iglesia* ha pasado de una fuerte integración a una relación superficial con la comunidad local y de un lugar principal a un papel secundario en la socialización de niños y adultos. Si mantiene un peso importante es, en buena medida, por y a través de la escuela, por su capacidad de promover y mantener centros privados, sus privilegios en los públicos y su influjo sobre el magisterio. Es la religión quien está en deuda con la escolarización, y no al contrario. Las prácticas y las creencias religiosas se han priva-tizado y suavizado, pasando de la sumisión a un poder omnipo-tente (el *temor de Dios*) a una simple sublimación de la moral.

Aunque no albergo la menor duda de que hemos ganado mucho más de lo que hemos perdido (y así seguirá siendo) con la secularización de la sociedad, una de las cosas perdidas, para no volver, es ese cómodo *mecanismo vigilante* del dios

omnipresente que todo lo ve y casi todo lo castigai27, insustituible para lograr un comportamiento conforme a las normas en la clandestinidad (la soledad), en todo caso, y en el anonimato de la gran ciudad, tanto más cuando la comunidad difusa desatiende esa función.

La *escuela*, por su parte, también ha cambiado. De ocupar apenas un discreto lugar en la vida de las personas (cuatro a seis años para la mayoría, menos o nada para muchos y más que eso sólo para los pocos encaminados a las profesiones liberales y burocráticas), ha pasado a absorber prácticamente la niñez, la adolescencia y buena parte de la juventud: diez años obligatorios de derecho (primaria y ESO), más otros cinco o seis obligados de hecho (infantil y secundaria superior). Huelga decir que ese tiempo de más en la escuela es tiempo de menos en la familia, en la comunidad y en el trabajo, lo cual ya justificaría por sí mismo un mayor papel de la escuela en la moralización de la infancia.

Progresivamente, pues, *la escuela ha barrido a todas las instituciones* extrafamiliares antes encargadas de la socialización de 26nAún subsisten, no obstante, formas y vestigios del aprendizaje, paradójica-mente informales en la industria (como la simple asignación del nuevo trabajador a la tutela y supervisión de otro más viejo y experto) y formales en algunas profesiones (como el sistema de médicos internos y residentes). Pero presuponen un título escolar, se plantean ya a una edad más avanzada y no incluyen una dimensión moral.

27nRecuérdese la inefable imagen de aquel triángulo con ojo —o al revés—

posado en un árbol para reconvenir por sus pecados a Caín, a Saulo o a quien hiciera falta.

la infancia, la adolescencia y la juventud, y ha ido arrinconando a la propia familia. Es importante subrayar que *el primer interesado en ello ha sido el profesorado*, que ha visto en la expansión del sistema educativo formal e informal una fuente de oportunidades profesionales. La escolarización, y todavía más la pública, ha sido siempre presentada como la alternativa necesaria al adoctrinamiento religioso, a un aprendizaje pretendidamente ineficaz y constreñido por el conservadurismo de los gremios y a las desigualdades sociales y culturales de origen. Pero estas demandas se planteaban como si con sólo pedir

y obtener más de lo mismo (más tiempo de escolaridad y para más gente) fuera a llegar la solución de todos los males, mientras que ahora se reclaman medios adicionales para que no se vean alteradas las viejas condiciones de trabajo (la manida *falta de recursos*).

La escuela es *la primera institución pública* (pública *vs.*

doméstica, sea estatal o privada) a la que los niños acceden de modo sistemático y prolongado. Esto, por sí solo, la señala como el lugar de aprendizaje de formas de convivencia que no cabe aprender en la familia, donde aquélla está vertebrada por los lazos del afecto y la dependencia personal. La familia puede educar eficazmente para la convivencia doméstica, pero es constitu-cionalmente incapaz de hacerlo para la convivencia civil, puesto que no puede ofrecer un marco de experiencia. En esto puede cooperar con la escuela, pero no puede entregarle el trabajo hecho. Por lo demás, la escuela puede encontrarse con que la sociedad más amplia y su propia lógica institucional la empujan en direcciones distintas a las de la familia, o a las de algunas familias, incluso en terrenos en que la socialización doméstica sí es eficaz (por ejemplo, en el ámbito de las relaciones de género, donde aquélla tiende a ser más igualitaria que ésta).

Además, la escuela es, para la mayoría, *el primer lugar de aproximación a la diversidad* existente y creciente en la sociedad global. En ella se ve el niño llevado a convivir de forma sistemáti-ca con alumnos de otros orígenes, razas, culturas, clases y capacidades con los que, fuera de la escuela, tiene una relación nula o escasa —algo aplicable incluso, en muchos casos, para alumnos de otros sexos y de otros grupos de edad—. Aunque el respeto hacia el otro o la igualdad de derechos de todos los ciudadanos puedan predicarse en la familia, de ninguna manera pueden alcanzar en ella la materialidad práctica y continuada que encuentran en la escuela. Esta experiencia, esencial para la convivencia civilizada, no puede ser ofrecida por la familia, pues es precisamente lo contrario a ésta: la convivencia buscada, creada, consciente, con *los otros*, frente a la comunidad natural con *los nuestros*.

La escuela es, asimismo, *la primera experiencia con la coerción y la autoridad impersonales*. No hablo de la clásica denuncia de la “escuela-prisión”, la “escuela-cuartel” o el “aula-jaula”, sino de la autoridad y la coerción necesarias e inevitables que toda sociedad ejerce sobre todos sus miembros, al exigirles

adaptarse a unas normas de convivencia con independencia de sus filias y de sus fobias. El reverso de esto es que la actitud del individuo frente a la autoridad tiende a ser menos efectiva y tradicional y más instrumental (relación medios-fines) y racional (cálculo coste-beneficio) que en el contexto familiar, con el posible cuestionamiento abierto de la autoridad del profesor y de las exigencias de la institución, abierto a cualquier tipo de manifestación aunque no necesariamente atentatoria contra la convivencia.

La principal *función de la escuela no ha sido nunca enseñar, sino educar*. Para bien o para mal, el objetivo de la institución escolar, como de cualquier forma de educación, siempre ha estado más en modelar la conducta, las actitudes, las disposiciones, etcétera, que el conocimiento teórico o las actividades prácticas.

De manera explícita unas veces e implícita otras (a través de las actitudes y las prácticas asociadas a la adquisición de saberes y destrezas), la escuela siempre ha servido para formar súbditos o ciudadanos, trabajadores subordinados o profesionales autónomos, mentes sumisas o críticas... De hecho, maestros y profesores siempre han reivindicado su papel de *educadores* frente al de simples *enseñantes*, siendo ahora cuando, por vez primera, podemos encontrarnos con lo contrario (“Yo soy geógrafo, no un trabajador social”). Esta es la idea latente tras fórmulas tan manidas como *educación integral*, *multilateral*, *completa*... : que el individuo es un todo, y la escuela no puede pretender ocuparse de sólo una parte.

La *socialización de la socialización* (la colectivización de la educación, para entendernos) que supone el papel creciente de la escuela frente a la familia y la comunidad y la perentoriedad de las demandas dirigidas a aquélla no son más que otro aspecto de la socialización galopante de la vida. Se depende más de las escuelas para la educación de la infancia y de la juventud como se depende más de los hospitales para la atención a los enfermos, de las residencias para el cuidado de los ancianos, de la policía y la judicatura para el mantenimiento del orden social o del mercado y del Estado para el aprovisionamiento de bienes y servicios.

Con la educación sucede como con la comida, pero al revés: ésta la compramos medio hecha en la tienda y la terminamos de hacer en casa; aquélla la enviamos a medio hacer a la escuela. En este contexto, el manido reproche de que las familias se desentienden de la educación carece por completo de sentido

(como afirmación generalizada).

Al prolongarse la escolaridad obligatoria, el profesorado de secundaria (y, en particular, el de bachillerato) recibe en masa a un alumnado que antes estaba fuera de la escuela (o en la formación profesional), y el magisterio se ve llevado a lidiar con algunos alumnos de edad cada vez más avanzada. Al mismo tiempo, la creciente sensibilidad social respecto de las condiciones de la escolarización, los derechos y ámbitos de libertad de los niños, etcé-

tera, lleva a una limitación de la autoridad del profesorado de todos los niveles —como también de los funcionarios y los profesionales en todos los ámbitos, pero, frente a los niños, todo parecía permitido—, a la vez que el repliegue de otras instancias de socialización y control de niños, adolescentes y jóvenes y las ca-rencias de la familia hacen que los alumnos puedan llegar a las aulas, por decirlo de algún modo, más asilvestrados. La creciente alarma sobre la violencia en las aulas, o en las relaciones con los padres, no pasa de ser una injustificada e injustificable tormenta en un vaso de agua, alimentada por el malestar generalizado del profesorado y por la avidez de acontecimientos de los claustros, que una y otra vez magnifican nimiedades o presentan como signo de los tiempos lo que no son más que casos excepcionalesi28.

Sin embargo, permanece en pie el hecho de que, a la vez que se limita y acota la autoridad del profesorado ante el alumnado, la diversificación de éste plantea nuevos problemas, entre ellos algunos de convivencia y disciplina.

En estas circunstancias no creo que tenga sentido marear la perdiz sobre si los padres han abdicado de controlar la conduc-28nSe magnifica cualquier incidente en el que la *víctima* sea un profesor y se minimizan o ignoran aquellos en los que víctima y agresor son alumnos (por no hablar ya de aquellos en los que el agresor es el profesor). Sin embargo, antes de atreverse con un profesor, un alumno ha debido normalmente de entrenarse a conciencia con sus compañeros. De estos polvos, aquellos lodos.

ta de sus hijos o es el profesorado quien lo ha hecho, si las familias piden demasiado a la escuela o es ésta la que ofrece demasiado poco, y así sucesivamente. Lo que importa es comprender que la familia y la escuela se han quedado solas en la tarea, que ninguna otra institución va a venir ni puede venir a socorrerlas salvo en funciones secundarias y que a ellas les corresponde, por

tanto, buscar un nuevo reparto de tareas adecuado, suficiente y eficaz.

El desplome de la jerarquía escuela-familia

A la redistribución de las funciones de custodia y de socialización y control se acumula el cambio en las posiciones relativas de familia y escuela, padres y profesores. Cuando ya parecía que la escolarización primaria era parte inexcusable de la vida misma, tan inevitable como se dice que sólo lo son los impuestos y la muerte; cuando ya parecía que el conjunto de la población no tenía que ser convencida o forzada para acudir a la escuela, sino que ella misma lo reclamaba y no podía imaginarlo de otro modo (la escolarización como *derecho* y, en consonancia, como *demanda*), resulta ser que no, que algunos grupos no incorporados a la corriente general, o incorporados de forma tardía, de mala gana y de no menos mala manera, pueden ser suficientes para romper la aparente calma. Es el caso, sin ir más lejos, de importantes grupos de gitanos que han sido embutidos en las aulas bajo la presión de los trabajadores sociales, las políticas de erra-dicación del chabolismo y los subsidios mínimos de integración, todos los cuales suelen requerir la escolarización de los niños a cambio de sus servicios y transferencias a los adultos; y también el de algunos grupos inmigrantes procedentes de zonas rurales y bolsas de pobreza escasamente modernizadas. Cuando la escolarización era sólo nominalmente universal, la desescolarización de hecho y el absentismo eran la válvula de escape que libraba a la escuela de la presión interna de los grupos más resistentes.

Cuando la universalidad se ha hecho efectiva, problemas que antes estaban fuera de las aulas pasan a estar dentro. No quiero decir que debiera prolongarse la situación anterior, con grupos excluidos o segregados de hecho como los hubo hasta los ochenta, aunque quizá pudiera haberse planteado su incorporación de otro modo, buscando un mayor consenso de sus hogares y sus comunidadesi29. Lo que quiero decir es tan solo que el problema está ahí, añadiéndose a otros que atraviesan la institución.

En el otro extremo, donde el maestro encontraba típicamente a unos padres y madres con un nivel académico y profesional muy inferior al suyo, siempre dispuestos a aceptar su autoridad como legítima e indiscutible, apoyada en su condición de funcionario público o eclesial y en su cualificación profesional, ahora encuentra todo tipo de interlocutores, entre ellos muchos con niveles

académicos iguales y superiores a los suyos, dispuestos siempre a conceder un periodo de gracia pero nunca un cheque en blanco al educador. Su palabra ya no es una revelación, sus decisiones pueden ser discutidas, su capacidad y su desempeño profesional llegan a verse cuestionados. Dicho en breve, el *status* —o, si se prefiere, el prestigio— relativo del profesor, sobre todo del maestro, frente a su público, se ha deteriorado, y no porque su formación haya empeorado sino porque no ha mejorado, en medio de un proceso de democratización del acceso a la enseñanza universitaria. Y ello a pesar de mejoras espectaculares en la remuneración y las condiciones de trabajo en los tres decenios últimos.

En la enseñanza secundaria, con la universalización (particularmente, ahora, con la Educación Secundaria Obligatoria, si bien la implantación de la EGB ya significó la universalización de lo que en otros muchos países —sus dos o tres últimos cursos—

habría sido considerado secundaria) llega a las aulas un alumnado que ya no es incondicional, con más frecuencia de la deseable no muy convencido de la conveniencia de estar tanto tiempo en la escuela, o al menos en ese tipo de escuela academicista y de utilidad para ellos dudosa o poco visible, y en el que menudean los llamados *objetores escolares* (un calificativo tan tendencioso como ingenioso, pues olvida cuán frecuente es, también, la ob-jeción escolar — eso sí, sobrevenida— entre el profesorado). Además, una parte de ese público, alcanzada la mayoría de edad, viene ya solo, sin unos padres a los que el profesorado pueda recurrir en demanda de ayuda cada vez que escapa a su control.

Todo lo que le sucede al profesorado de secundaria le había sucedido ya antes al de primaria, si bien es cierto que la desafección del alumnado hacia la escuela crece con la edad y que la dificul-29nHe analizado detenidamente la escolarización de los gitanos en FERNÁNDEZ

ENGUITA, 1999.

tad de mantenerlos bajo control en esas circunstancias también lo hace.

En un ámbito más propiamente político, la transición españo-la de la dictadura a la democracia trajo consigo importantes cambios en las relaciones entre la profesión y su público. Del deber de ofrecer, por parte de la Administración, las instituciones y los profesionales, y el derecho a recibir, por

parte de los alumnos, un servicio, se pasó a la idea del derecho de todos los *sectores implicados* a participar en la gestión del sistema y de los centros de enseñanza. Aunque en un principio todos parecían estar de acuerdo en esa propuesta de cogestión, lo que permitió que se recogiera en la Constitución de 1978 y en una serie de leyes orgá-

nicas posteriores, pronto se vio que no era ésa la idea que el profesorado tenía sobre quién debería gobernar los centros de en-señanza ni sobre cuáles habrían de ser sus relaciones con los alumnos y los padres. Desde entonces hemos asistido a una progresivo alejamiento del profesorado respecto de los consejos escolares y a un empeño sistemático en su burocratización, convirtiéndolos, en vez de órganos de gestión colegiada y bipartita profesión-público, en meras instancias de control *pro forma* de las decisiones que se toman en el claustro y —menos— por la dirección, aunque también en instrumentos para la movilización ocasional de los padres en apoyo a las decisiones y reivindicaciones de los profesores. Y, como consecuencia, también hemos presen-ciado un progresivo desencanto de padres y alumnos respecto de cualesquiera mecanismos de participacióni30. Esto, sin embargo, nos conduce a una reconsideración a fondo de la organización escolar y sus relaciones con el entorno y de la dinámica de la profesión docente que habremos de tratar más detalladamente en capítulos posteriores.

30nVéase FERNÁNDEZ ENGUITA, 1993.

CAPÍTULO V

Educación y justicia social

La expansión de la escuela y los programas y políticas educativos han ido siempre estrechamente unidos a la demanda de igualdad social. Aunque no es difícil encontrar diversas variantes de un discurso legitimador de las diferencias a través de la educación (por ejemplo, en la defensa de una educación elitista por parte de personajes tan variados como Voltaire, Nietzsche o Jensen), el discurso dominante sobre la educación —al menos el discurso público, pues otra cosa son los razonamientos y los cálculos privados— ha estado siempre impregnado por la idea de que la educación debía ser una manifestación y un instrumento de la igualdad social. Manifestación de la igualdad por ser ella misma distribuida de manera igual, e instrumento para su consecución por ser considerada uno de los

principales determinantes de las oportunidades sociales y, sobre todo, económicas de las personas.

Sin embargo, esta vinculación, aunque omnipresente, recurrente y hasta obsesiva, no puede decirse que haya sido jamás clara ni en su ámbito, ni en sus objetivos ni en sus métodos. En su ámbito no lo ha sido porque ha ido variando el colectivo considerado con derecho a un trato igual; en sus objetivos, porque ha osci-lado entre la igualdad de oportunidades y la igualdad de resultados y se ha planteado metas cambiantes, en general crecientes pero no sin vacilaciones, resistencias ni retrocesos; en los métodos, porque ha pasado por políticas segregadoras, uniformes, compensatorias y diferencialistas, más o menos en esta secuencia.

Desigualdad social e igualdad territorial

En la primera fase de la expansión de la escuela se dio por sentado que distintos grupos sociales debían recibir diferentes tipos de educación, o que unos debían recibirla y otras no. Voltaire, el *príncipe de la luz*, no vaciló en protestar porque los *frères de les pétites écoles* alfabetizasen a algunos pobres, lo cual consideraba un peligro, y Rousseau, el *descubridor* de la especificidad de la infancia e *inspirador* de la pedagogía moderna, no llevó sus preocupaciones por la educación más allá de los límites de la pequeña nobleza. Los mismos u otros autores podrían ser invoca-dos como defensores de la no educación o de una educación plenamente distinta, y netamente inferior, para la mujer. En los pueblos colonizados y otros considerados inferiores o primitivos ni siquiera pensaron, pero lo hizo por ellos, más de un siglo después, Jules FERRY, el creador de *l'école unique*... para la metrópo-li, quien en todo momento afirmó que los derechos humanos —y, con mayor razón, los civiles y políticos, por lo que no necesitaba añadirlo— no estaban hechos para las colonias.

Después vendría la puesta en pie de una doble red partida por cada una de las divisorias mencionadas: ricos y pobres, hombres y mujeres, mayoría y minorías (en las colonias, numéricamente, sería al revés: minoría y mayoría). Las clases populares fueron confinadas a las escuelas elementales, populares, *pétites écoles*, escuelas *alemanas* (así llamadas en la Italia renacentista), etcé-

tera, mientras los sectores acomodados acudían a los gimnasios, liceos, institutos... Esta divisoria entre dos sistemas independientes se convertiría más tarde en una secundaria bifurcada: *Centres d'Enseignement Technique* frente a *Lycées*, *Hauptschulen* frente a *Gymnasia*, *secondary modern* frente a *grammar schools*, *conti-nuación de estudios* o formación profesional frente a bachillerato, y así sucesivamente. Las mujeres fueron escolarizadas por separado, en centros específicos donde la cantidad y densidad de población lo hacía posible o, donde no se podía, en grupos específicos dentro de los mismos centros, pero sólo en los mismos grupos que los hombres donde no quedaba más remedio que hacerlo así (en pequeñas escuelas rurales), si era posible a cargo de maestras mientras los maestros se ocupaban de los alumnos, y siempre con un programa de estudios formal e informalmente diferenciado. Las minorías, en fin, fueron escolarizadas

por separado, en unos casos dentro de una red completamente segregada, con planes de estudios propios y profesores de su grupo social (como se hizo con los negros en los EE.UU.), en lo que debía entenderse como un mensaje en sí mismo sobre su segregación, y en otros bajo los planes y la batuta de los agentes del grupo dominante (como en las escuelas-puente para los gitanos españoles), en lo que habría de leerse como un mensaje de asimilación.

Esta aceptación de una jerarquía escolar, más o menos correspondiente a la jerarquía económica, social y política (pero sin olvidar que la escuela es hoy, como la iglesia ayer, la única fuente de movilidad social de algunos sectores, mientras que para otros sólo es un añadido, un acompañamiento y una fuente de legitimidad), era compatible con demandas igualitarias de carácter territorial. Demandas, por ejemplo, de igualación de las provincias con la capital, de las regiones más retardadas con las más avanzadas, del interior pobre con la periferia próspera o del campo con la ciudad. Durante mucho tiempo, las desigualdades en materia escolar se identificaron en gran medida con las desigualdades territoriales —entre otras cosas, porque había una segregación residencial entre las clases sociales más omnipresente y visible, y porque la escasa información administrativa disponible apenas era territorial—, por lo que las propuestas se limitaban a dotar por igual a las provincias, a las ciudades o a las aldeas (un instituto en cada capital de provincia, una escuela en cada pueblo, etcétera). Las políticas igualitarias, en todo caso, se planteaban como un problema de provisión de infraestructuras públicas: dón-de había o no centros suficientes y dónde debían ser creados.

Pero las desigualdades sociales no territoriales pronto salta-ron al proscenio. Primero fueron las desigualdades de clase, que dominaron el debate sobre la política educativa prácticamente hasta los años sesenta del siglo recién terminado; después, y más o menos a partir de esa década y la siguiente, las desigualdades de género; por fin, a partir de los ochenta —aunque antes en los países de inmigración masiva, como los Estados Unidos—, las desigualdades étnicas. Aunque toda desigualdad es, en última instancia, una desigualdad entre individuos, no todas son percibi-das de la misma manera. La atención prioritaria a las desigualdades territoriales puede considerarse como el efecto de una diná-

mica política elitista, todavía no atenta, o no necesariamente atenta, a las

desigualdades individuales en cuanto tales. Se puede reclamar un instituto o una universidad en cada provincia, por ejemplo, al mismo tiempo que se descuidan los niveles educativos inferiores. Ésa suele ser, de hecho, la dinámica del nacionalismo y, en forma atenuada, la de todo regionalismo o localismo: se moviliza a todos bajo la demanda y la promesa de obtener mejoras generales, pero los únicos que, con seguridad, mejoran su posición, son los miembros de las elites; los demás raramente mejoran y, muchas veces, empeoran. Algo de esto puede ocurrir, aunque en menor medida, con las reivindicaciones feministas y étnicas. Se puede reivindicar la eliminación de cualquier mecanismo discriminatorio de género, por ejemplo, al tiempo que se predica un darwinismo extremo. O se puede reivindicar un lugar bajo el sol para las elites de tal o cual grupo étnico sin que ello signifi-que que se quiera la igualdad dentro de él (por ejemplo, entre hombres y mujeres) —algo que resultará más probable cuanto más cerrado sea el grupo en sí, cuanto más constituya por sí mismo una comunidad, un espacio autónomo de convivencia—. Pero, en todo caso, mientras que las demandas de igualdad interterrito-rial son demandas de igualdad entre personas que no conviven cotidianamente, las demandas de igualdad entre los individuos, es decir, contra las desigualdades de clase, género o etnia, son demandas de igualdad intraterritorial, o sea, entre quienes conviven de manera ordinaria: es eso, su relación con la experiencia vivida, y no sus efectos últimos, lo que les confiere un carácter *individual*.

A su vez, las demandas de igualdad genérica o étnica representan algo distinto que las demandas de igualdad entre las clases. Cuando pensamos en la igualdad entre mujeres y hombres o entre gitanos y payos tenemos en mente la eliminación de cualquier forma de desigualdad ligada al origen, a rasgos adscriptivos, a características que la gente no puede ni necesita cambiar; por el contrario, cuando criticamos las desigualdades de clase, si es que lo hacemos, nos oponemos a las consecuencias, o a algunas de las consecuencias, de actos que las personas hacen por sí mismas y libremente —al menos en un sentido formal, que es muy importante—: trabajar más o menos, mejor o peor, en esto o lo otro, gastar mucho o poco, invertir aquí o allá, con la consecuencia de empobrecerse o enriquecerse —pues, por mucho que rela-cionemos el empobrecimiento de unos con el enriquecimiento de otros, lo que es bastante

sensato, sigue tratándose de actos personales, no obligados—. Pero cuando hablamos de las desigualdades de clase ante la educación no nos referimos a los efectos de la clase sobre quien se ha convertido en parte de ella a través de su propia acción —más o menos condicionada pero libre—, sino a sus efectos sobre quienes son parte de ella sin comerlo ni beberlo; no nos referimos, en realidad, al obrero ni al patrón, al rico ni al pobre, al autónomo ni al asalariado ni al rentista, sino a sus hijos. Se trata también, pues, como en los casos del género y la etnia, de las oportunidades iniciales de las personas, no de sus destinos finales. Puede afirmarse que la sensibilidad social ha disminuido notablemente en relación con las desigualdades adquiri-das (las basadas en todo o en parte, aunque sea en muy pequeña parte, en la propia acción) mientras que ha aumentado espectacularmente en relación con las adscritas (las basadas en rasgos de nacimiento, o no modificables). Para lo que nos ocupa, esto se traduce en que han perdido mordiente las desigualdades de clase y lo han ganado las de género y etnia.

Las políticas igualitarias y sus desiguales

resultados

Hasta los años setenta, en España, hablar de desigualdades sociales equivalía a hacerlo de desigualdades de clase, pues se tomaba a éstas por el conjunto de aquéllas. Todavía en la literatura de los inicios de la reforma comprehensiva de los ochenta se ve una identificación del todo —lo social— con la parte —la clase—, y siempre con esa misma parte —por no hablar ya de la literatura en pro y en contra de la Ley General de Educación de las décadas anteriores—i31. El objetivo de las reformas comprehensivas, en España y en otros países, en los setenta (la LGE) y en los ochenta (la futura LOGSE) era combatir los efectos de una serie de desigualdades de partida que se identificaban con los recursos económicos, las expectativas sociales, el capital cultural familiar, el domino originario del lenguaje, la actitud hacia los estudios, etcé-

31nEsta metonimia, que toma la parte por el todo (la clase por lo social), no es un simple error sino un prejuicio ideológico: etnocéntrico y androcéntrico. Puesto que lo social se ve reducido a la clase, lo demás se convierte por contraste en natural; por ejemplo cuando se deslizan expresiones como “desigualdades sociales y de género”. Parafraseando un buen título de una mala película, podríamos preguntarnos por qué dicen género cuando quieren decir sexo o etnia cuando quieren decir raza.

tera, es decir, desigualdades entre familias —y no dentro de las familias, lo que excluía las desigualdades de género— y dentro de una misma cultura y sin considerar la posibilidad de discriminación por razón de la raza, la nacionalidad, etcétera —lo que excluía las desigualdades étnicas—. No es que estas otras fuentes de desigualdad, género y etnia, fueran enteramente ignoradas, sino que se consideraban de segundo orden, accidentales, subsumibles en las divisorias de clase o cosa de las películas norteamericanas.

Las desigualdades de clase ocuparon, por tanto, el centro de la política y de los debates escolares, por lo mismo que —en Europa, pero no en los Estados Unidos — ocupaban el centro de la escena económica, social y política en general. Así correspondía al papel central y poderoso de la clase obrera, los sindicatos y los partidos de izquierda tradicionales —poderosos y centrales, ciertamente, aunque no tanto como la burguesía, las organizaciones patronales y los partidos de

derecha, cuando no los regímenes políticos dictatoriales—. Sin embargo, poco a poco se fue abrien-do paso la preocupación por otro tipo de desigualdades, concretamente las de género, primero, y las étnicas, después. Lo primero fue más silencioso, a pesar de que —quizá porque— se trataba de la mitad de la población, aunque siempre había estado ahí, y probablemente se viera favorecido por la feminización galopante del profesorado. Lo segundo está resultando más complejo, pues por un lado también estaba ahí pero había sido percibido a través de otra lente —los gitanos, por ejemplo, desde el punto de vista de la escuela eran simplemente pobres, o quizá algo peor, pero en ningún caso otra cultura— y, por otro, se trataba de una realidad enteramente nueva aquí —España pasaba de ser un país de emigración a serlo de inmigración, con la irrupción acelerada de una segunda generación inmigrante concentrada en ciertas zonas escolares y siempre en la escuela pública—.

La paradoja reside en la falta de correspondencia entre medios y resultados. A pesar de la centralidad, la prioridad y la antigüedad de la lucha contra las desigualdades de clase ante la educación, éstas, si bien han remitido de forma notable —la clase ya no es un obstáculo insalvable para casi nadie y todo el mundo tiene asegurado un nivel mínimo relativamente alto de educación, al menos en lo que a provisión se refiere—, siguen teniendo un peso bastante importante, como lo revela una y otra vez cualquier aproximación no anecdótica, sino estadística —si bien estos efectos se sitúan cada vez más arriba, es decir, conciernen a tramos cada vez más elevados de la educación—. Las reformas comprehensivas han sido invariablemente seguidas por diversos movimientos reactivos, tales como la prolongación de los estudios y la consiguiente traslación de las desigualdades hacia arriba, la diferenciación horizontal de los mismos o el recurso a la escuela privada, por los que los sectores minoritarios privilegiados en general, o que fían sus privilegios a la educación en particular, han tratado de mantener las distancias con respecto a la mayoría que les pisaba los talonesi32.

Con menos tiempo, menos medios y menos ruido, sin embargo, la igualdad entre hombres y mujeres es ya algo prácticamente logrado *dentro* del sistema educativo. Las mujeres alcanzan los mismos niveles que los hombres y los superan de manera sensible en acceso, promoción y éxito escolares, si bien quedan todavía algunos bastiones masculinos (como ciertas especialidades de

ingeniería y de formación profesional, pero caerán, sin duda, como ya lo han hecho otros). El *pero*, aquí, no está en la escuela, aun cuando algún pero quede, sino fuera de ella, en la esfera doméstica y en el mercado de trabajo. En éste, porque un mismo título no alcanza el mismo reconocimiento ni produce los mismos efectos bajo el brazo de una mujer que bajo el de un hombre, con lo cual las mujeres se ven abocadas a una estrategia credencialista para contrarrestar sus desventajas de géneroi33. En 32nEn contra de una idea bastante extendida, la educación no es parte esencial de la estrategia de reproducción de la pertenencia de clase de los "ricos", el "capital" o la "clase dominante" en general —aunque juegue un papel muy útil en su legitimación—, pues ésta se basa en la propiedad. Sí que lo es, en cambio, para las clases medias funcionales, sobre todo para los profesionales (y, entre éstos, para el profesorado). No es la vieja burguesía, ni grande ni pequeña (ni capitalistas ni pequeños comerciantes, artesanos, etc.), la que fía su suerte a la educación, sino la nueva. La "nueva burguesía" sería ahora la llamada clase "profesional-directiva" (EHRENREICH y EHRENREICH, 1979) y, la "nueva pequeña burguesía", las profesiones de menos fuste (BAUDELOT y ESTABLET, 1974).

33nDespués de todo, debe recordarse algo bien sencillo: que los empleos u otras oportunidades económicas y sociales son el fin, y la educación es más bien un medio (en relación a ellos, y sólo uno: otros son la herencia, la suerte, la ambición, las relaciones, el delito...), por lo que una redistribución de los medios puede tradu-cirse en una redistribución de los fines (que es lo que quieren y prometen los reformadores de la educación) o en el abandono del medio redistribuido como medio de distribución de los fines deseados (o sea, en la irrelevancia de la educación). No pretendo que sea éste el caso (recuérdese lo dicho en el Capítulo II), sino simplemente que la eficacia igualitaria de la educación no puede darse por sentada.

aquélla, porque la división interna del trabajo se resiste mucho más a cambiar que la externa, con el resultado de la llamada (casi) doble jornada de las mujeres trabajadoras.

Menos prometedor es, desde luego, el panorama de las desigualdades étnicas. Y también, todo hay que decirlo, menos homogéneo. Hay grupos, por cierto, que son de fácil integración escolar, bien sea por una desarrollada tradición cultural y

por la importancia que atribuyen a la educación (como los judíos en todas partes o los asiáticos en América), bien porque provienen de una misma cultura y no encuentran una barrera en el idioma (como los latinoamericanos en España). Otros, sin embargo, precisamente los más numerosos y peor situados económica y socialmente, parecen chocar con barreras infranqueables, o poco menos, como los negros y los hispanos en los Estados Unidos o los gitanos en España.

Esto puede explicarse por el papel de diversos factores, algunos de los cuales están fuera del alcance de la institución escolar pero otros no. En primer lugar, las desigualdades económicas (la capacidad de pagar por los estudios y de prescindir del trabajo y los ingresos mientras se estudia), que son irrelevantes para la divisoria de género (suponiendo que las familias estén dispuestas a invertir los mismos recursos en sus hijas que en sus hijos, lo cual requiere toda una revolución cultural), pero son el centro de las divisorias de clase (las clases son, ante todo, eso: agregados de posiciones económicas, con independencia de que también sean o no estilos de vida, comunidades o actores sociales), y a menudo acompañan, a veces con mucha intensidad, a las divisorias étnicas (algunos grupos étnicos son también verdaderas bolsas de pobreza). Afrontar esta dimensión económica de la desigualdad está sólo en parte al alcance de la escuela, a través de una provisión igual para todos y, en ciertas circunstancias, mayor para aquellos que parten de posiciones iniciales especialmente desaventajadas (una política compensatoria).

En segundo lugar, las desigualdades culturales, es decir, la mayor o menor proximidad entre la cultura de origen y la cultura escolar, y las relaciones armónicas o conflictivas entre ambas, o entre algunos de sus componentes. Aquí, de nuevo, la divisoria de género parece irrelevante, o muy escasamente relevante, pues los de género son *papeles distintos* pero dentro de *una misma y única cultura*. El dominio del lenguaje y sus usos, el consumo artístico y cultural, el ocio, la valoración general de la educación..., todo lo que solemos llamar el capital lingüístico y cultural, constituye un contexto único, en cada familia, para hombres y mujeres.

Entre las clases, sin embargo, pueden darse importantes diferencias culturales. Aunque pertenecen a una misma cultura —las clases son clases

dentro de una nación y una nación es siempre, en sí misma, una cultura, aunque pueda solaparse con otras—, usan de modo diferente el lenguaje, perciben de forma distinta la sociedad, organizan de manera dispar sus vidas, etcétera; o sea, forman lo que solemos llamar *subculturas*, o variantes fuertes dentro de o en torno a una cultura comúni34. La cultura escolar no puede llegar a serles enteramente ajena, pero sí quedarles a cierta distancia; de hecho, la escolarización de la clase obrera fue y es el instrumento de su incorporación a la comunidad nacional, ofreciéndoles ciertas oportunidades sociales al precio de neutralizar su oposición radical al orden social existente. Finalmente, los grupos étnicos suelen ser precisamente eso: culturas, en sentido estricto (digo suelen porque también esto debe relativizarse, ya que la etnicidad puede estar constituida sobre la base de cualquier combinación de factores como la lengua, la raza, la aparien-cia, el origen nacional, las creencias religiosas, etcétera, que, aunque normalmente forman o formaron parte de un todo cultural específico, pueden desgajarse de él). De ahí que la escuela pueda ser para ellos algo especialmente distante y hostil, hasta el punto de suscitar su rechazo o de generar un compromiso claramente limitado e instrumental.

En tercer lugar, las mujeres, las clases trabajadoras y populares, las minorías étnicas, o los individuos que componen estos colectivos, no son, desde luego, simples criaturas pasivas de la economía o de la cultura. Individual, grupal y colectivamente pueden adoptar y adoptan diversas reacciones, actitudes, tácticas y estrategias, según que se identifiquen más o menos con el contenido de la cultura escolar y con la experiencia de la escolaridad y 34nEl término *subcultura* no implica, pues, una asignación de valor inferior, aunque a menudo se hable de la *cultura* escolar y la *subcultura* de clase. Quiere subrayar, simplemente, que dentro de una cultura (nacional) existen o pueden existir diversas variantes clasistas, profesionales, locales, etc. En ese sentido, la escolar es también una *subcultura*, pero el problema no radica ahí, sino en que sea la subcultura de un grupo determinado, primando así a ésta y colocando en desventaja a los demás.

que vean o no en ellas un medio para alcanzar otros bienes económicos, sociales, políticos o culturales. Así, la rapidez con que las mujeres han alcanzado y superado a los hombres en la escuela puede explicarse, junto a los factores económicos y culturales antes señalados, como la respuesta razonable cuando,

primero, la escuela les proporciona en la edad escolar una experiencia más igualitaria y gratificante que cualquiera de las alternativas disponibles —el hogar y el trabajo— y, segundo, los títulos escolares son para ellas el instrumento más accesible y eficaz para contrarrestar sus desventajas de partida en el mercado de trabajo y la actividad económica en general. En el extremo opuesto, las minorías étnicas pueden encontrarse a todas las distancias imaginables de —y en todas las relaciones con— la cultura escolar, por lo que pueden elaborar tanto estrategias de incorporación social a través de la misma, cuando la educación aparece como el recurso social que les resulta más accesible —como en el caso de los judíos, los palestinos o los asiáticos orientales fuera de sus respectivas patrias, por ejemplo— como estrategias de rechazo, cuando es vivida como una agresión contra su cultura y resulta escasamente funcional para su modo de vida —como en el caso de los gitanos—.

El difícil equilibrio de igualdad, libertad

y diversidad

La escuela ha sido y es un potente instrumento de igualación social, en contra de lo que muchas veces, unilateralmente, se afirma sobre su pretendido papel exclusivamente reproductor. No hay contradicción en proclamar, a la vez, el papel reproductor y transformador de la institución escolar, y no porque las cosas puedan ser negras y blancas al mismo tiempo, ni porque todo valga, sino porque se requieren afirmaciones más precisas que esos juicios sumarios a la hora de analizar una institución social en toda su complejidad. Es verdad que la escuela ha reflejado y refleja en gran medida las desigualdades sociales existentes (riqueza, propiedad, nacionalidad, cultura familiar...) y que, al recubrirlas con una pátina académica y meritocrática, las legitima, así como que crea por sí misma nuevas desigualdades (las vinculadas precisamente al logro escolar); pero también lo es que, al ser concebida como escenario de la realización de un derecho social igual para todos —el derecho a la educación—, cuyas concreciones se han ampliado además a un ritmo galopante —periodo de escolarización obligatoria, periodo de oferta obligatoria, provisión pública por alumno—, lo que ha generado es una dinámica igualitaria de proyecciones sociales más amplias. Sería difícil no ver, por ejemplo, la influencia que la igualdad escolar lograda por las mujeres ha tenido y tiene sobre sus demandas en los ámbitos políti-co, laboral y doméstico, al animarlas a plantearlas y contrarrestar los argumentos patriarcales tradicionales.

Pero este tipo de igualdad es, por así decirlo, fácil; consiste, esencialmente, en no hacer distinción alguna, en tratar a todos de forma burocráticamente igual. Como, en general, ha consis-tido apenas en escolarizar a más gente, por más tiempo y con más medios, ha encontrado apoyo inequívoco en unos profesores —y unos aspirantes a profesores— para los que era si-nónimo de mejoras laborales y mayores oportunidades profesionales. El problema llega cuando, por un lado, se ha de compatibilizar la igualdad con la libertad y la responsabilidad; por otro, cuando, al pasar de las palabras a los hechos, se topa, fuera y dentro de la institución, con la diversidad del público potencial y real.

Puede que educar sea dar —o, como corresponde a su eti-mología, extraer—, pero aprender requiere hacer. La educación, en otras palabras, no depende sólo

del profesor, sino también del alumno. Esto conduce a la conclusión inmediata de que igualdad de oportunidades —incluidas las dotaciones en su sentido más amplio, es decir, los recursos materiales y la dedicación de recursos humanos— e igualdad de resultados no son compatibles. La única manera de igualar los resultados sería recortar las oportunidades de quienes más dispuestos estén a aprovecharlas (cuestión distinta es intentar garantizar a todos unos resultados mí-

nimos, aun cuando requieran recursos extraordinarios; es decir, una igualdad básica). Nuestra organización social global, por lo demás, no se basa en que todo el mundo haga lo mismo y lo que le dicen —lo cual requeriría, además, un inmenso aparato totalita-rio de control—, sino en que cada uno haga lo que pueda y quiera pero, a la vez, pague o se beneficie de las consecuencias de su hacer o no hacer. La otra cara de la libertad, dicho de otro modo, es la responsabilidad. En contra de lo que algunos creen, esta idea igualitario-meritocrática del orden social, que combina igualdad y equidad, es, en sus términos más generales, común a modelos sociales muy distintos, tan distintos como el liberalismo y el socialismo (incluido el marxismo)i35. El liberalismo propone que el mercado distribuya las recompensas de acuerdo con la demanda por los otros de lo que cada cual ofrece; el marxismo, si nos atenemos a la definición marxiana del socialismo (otra cosa sería el comunismo), quería hacerlo según el trabajo de cada cual; ambos son, pues, criterios de equidad, no de igualdad en sentido estrictoi36. El problema de la escuela no es, por tanto, inventar nuevos criterios de justicia que oponer a los de la sociedad sino aplicar los que ésta considera legítimos. El profesor puede, como ciudadano, apoyar cualquier otra cosa, pero como profesional, y más como funcionario, debe aplicar lo que la sociedad quiere; y si, por alguna razón, considera que los criterios de ésta deben cambiar, o no son aplicables a la escuela, debe en todo caso atenerse a los procedimientos democráticos —incluido que la escuela es un servicio público, no del profesorado—, y le corresponde en el debate la carga de la prueba.Y, si la escuela ha de ser ya un pequeño microcosmos de la convivencia ciudadana, aunque sea dulcificado como corresponde a la menor edad de los ciudadanitos y evitando cualquier forma de exclusión, descalifica-ción, estigma, efecto Pigmalión, profecía autosatisfactoria, etcéte-ra, la equidad debe tener un lugar

importante en ella. De ahí la dificultad de combinar comprehensividad y meritocracia, manifiesta, por ejemplo, en el debate sobre la promoción de curso en la ESO. Resulta difícil en extremo, ciertamente, encontrar el equilibrio y la fórmula adecuados, pero se equivocan tanto quienes quieren la igualdad (igualdad de resultados, inevitablemente ficti-cia) a toda costa como quienes quieren imponer por encima de todo la equidad (meritocracia) o aceptan cualquier distribución 35nAunque se excluyan de ella sus extremos, por ejemplo el liberalismo salvaje o el capitalismo manchesteriano, de un lado, que niegan cualquier y tildan de *socialismo rampante* la igualdad básica, o el maoísmo de la Revolución Cultural y el comunismo a la albanesa o a la camboyana, de otro, que denunciaban como *desviación pequeño burguesa* cualquier forma de equidad.

36nEn realidad, si añadimos, con Marx, que tal trabajo ha de ser *socialmente necesario*, resulta que marxistas y liberales dicen lo mismo, pues la necesidad social se expresa a través de la demanda. Es verdad que, en el mercado, no cuentan otras necesidades que las solventes; pero también lo es que, sin mercado, el capricho se iguala a la necesidad, pues todo el mundo quiere lo que es gratis. Pero ésta es otra historia.

desigual como equitativa, siempre que esté ligada a contribuciones desigualesi37.

Y el problema no termina ahí, pues a la desigualdad producto de las opciones libres de personas potencialmente iguales se añaden las desigualdades naturales de cierta relevancia. Me refiero a las discapacidades y a las capacidades extraordinarias.

Respecto de las primeras se plantea el problema de quienes, en circunstancias iguales, no podrían conseguir los mismos resultados, quizá ni los básicos, ni con el mayor esfuerzo: aquellas personas con las que, por decirlo de algún modo, la propia naturaleza fue injusta. Frente a ellas se plantea el deber de la *solidaridad*, es decir, el deber de compensar en medida suficiente su desventaja de partida. Y *suficiente* significa aquí hasta el punto de que obtengan los resultados que queremos mínimos para todos —por ejemplo, que un ciego curse la educación obligatoria— y también de que puedan participar en el juego de la equidad con probabilidades similares a las de todos —por ejemplo, que un ciego pueda cursar una carrera universitaria—. Huelga aclarar que, para igualar las probabilidades, y

que cada cual dependa sólo de su esfuerzo, habrá que multiplicar los recursos para aquellos que, abandonados a su suerte, no podrían de antemano realizar el mismo esfuerzo o no podrían hacerlo con los mismos resultados.Y a esto cabe añadir una pregunta: ¿qué hay de aquellos con quienes no ha sido injusta la naturaleza, sino la historia, que está tan fuera de su alcance como aquélla? Por ejemplo, los sectores de inmigrantes, de minorías étnicas o de grupos en situación de pobreza severa cuyo entorno inmediato dificulta enormemente un desempeño escolar normal, y frente a los cuales se plantea también, por tanto, el deber de una acción educativa compensatoria, es decir, solidaria.

Por otra parte, los poseedores de capacidades extraordinarias. Igual que los discapacitados no tienen culpa alguna por su discapacidad, los sobrecapacitados carecen de mérito alguno por su capacidad extraordinaria. En un puro criterio de justicia, la colectividad podría tranquilamente plantearse que los resultados 37nUn problema obvio de la escuela, incluso si se acepta su carácter meritocrático, es la falta de correspondencia entre las diferencias en las contribuciones (los esfuerzos o los resultados) y las diferencias en las recompensas. La relación escuela-empleo, en concreto, funciona en muchos aspectos como un juego en el que el ganador se lo lleva todo, aunque gane por bien poco.

de estas capacidades extraordinarias *en sociedad* (es decir, los que pueden obtenerse, por ejemplo, escribiendo, cantando, inven-tando, pintando, emprendiendo o fabricando *para otros*, o sea, si y sólo si hay otros para apreciarlo) no son una propiedad del individuo, o no sólo. No obstante, esta cuestión se plantea más bien en términos de eficacia. Si queremos que los individuos con capacidades extraordinarias que pueden beneficiarnos a todos las uti-licen al máximo, una manera de hacerlo —la que se ha mostrado más eficaz— es incentivarlos con recompensas extraordinarias; otra cuestión es si esto debe hacerse a través del mercado, dejar-se al mecenazgo de los ricos o encomendarse a una Oficina Nacional de Méritos Extraordinarios designada o elegida quién sabe cómo, pero toda civilización desarrollada se sirve de algún mecanismo. Ahora bien: si la escuela ha de ir avanzando para los alumnos la organización social adulta, y si ha de ser el lugar donde comiencen a revelarse y cultivarse esas capacidades extraordinarias, habrá de haber en ella un lugar importante para la

excelencia. Sin embargo, un problema visible hoy es que tanto la institución como sus agentes, que han incorporado hasta cierto punto la idea de la solidaridad y articulan con mejor o peor tino fórmulas para implementarla, no prestan ni de lejos la misma atención a la excelenciai38.

La otra parte del problema es cómo conciliar la igualdad y la diversidad, entendida ahora como diversidad colectiva.Ya las polí-

ticas igualitarias frente a las desigualdades de clase y de género toparon con la crítica de que no hacían sino incorporar a sus supuestos beneficiarios (trabajadores y mujeres) a una escuela hecha a la medida de los otros (la burguesía o los hombres), sometiéndolos a sus valores e intereses y embarcándolos en un juego con las cartas marcadas en el que estaban inevitablemente condenados a perder (es posible, no obstante, compartir algunas de las premisas de este razonamiento pero no otras, ni sus consecuencias, por ejemplo si consideramos que efectivamente han sido incorporados a la escuela del otro, con toda la asimetría que ello acarrea, pero que al hacerlo también la han modificado a favor propio y que, en todo caso, los beneficios pesan más que los perjuicios). En consonancia con esta crítica se ha sostenido, por 38nHe desarrollado más ampliamente los conceptos de igualdad, equidad, solidaridad y excelencia, así como sus diferencias y relaciones, en FERNÁNDEZ ENGUITA, 2000c, 2002.

ejemplo, que lo mejor para la clase obrera no serían las reformas comprehensivas, que la apartaban de la conciencia y la defensa colectiva de sus intereses infundiéndole falsas esperanzas de promoción individual, sino la mejora de la formación profesional dentro de un sistema que se mantuviera segregadoi39. Asimismo, se ha sostenido que las mujeres resultan perjudicadas por la coeducación, dado que los profesores (de ambos sexos) prestan mayor atención a los alumnos varones y que éstos tienen una actitud hostil hacia sus compañeras, por lo que debería restable-cerse la educación separada, aunque con un currículum comúni40.

Pero no hay que escandalizarse, pues las clases cultas sostienen a todas horas que sus hijos no deberían verse mezclados con la morrallai41. No obstante, la defensa de una (buena) educación separada de la clase obrera nunca encontró mucho eco (aparte del movimiento de autoinstrucción del siglo XIX y comienzos

del XX, cuando era la única opción) y ha ido remitiendo a medida que se ha extendido la comprehensividad.

Cuestión distinta es la que se plantea ante las divisorias étnicas. La inicial demanda de igualdad se ha ido progresivamente mezclando con la demanda de reconocimiento de la diversidad.

39nEsto sostenía hace unos años, por ejemplo, Christian BAUDELOT, ante un público español algo atónito, que no había imaginado que pudiera ser ésa la consecuencia de su denuncia —con Roger ESTABLET— de la *doble red*.

40nÉsta es una postura que siempre mantiene alguien, quizá por dar la nota. No hace mucho fui parte del tribunal de una tesis en que la doctoranda intentaba demostrar, comparando un par de colegios, que cuando las chicas se educan con chicos obtienen peores resultados que cuando lo hacen sin ellos, de donde deriva-ba la recomendación correspondiente. Pero, mira por donde, resulta que las chicas educadas solas eran todas hijas de familias de profesionales, etcétera, mientras que las acompañadas eran de las clases populares. Casi toda la literatura sobre la buena educación segregada de las mujeres consiste en esto, en comparar la coeducación de todas con la educación aparte de unas pocas y selectas. O sea, una comparación totalmente inadecuada.

41nPuestos a sostener, y como hay gente para todo, en 2000 pude asistir a un curioso debate en el Reino Unido. Por primera vez sucedía allí lo que en España venía aconteciendo desde mucho antes: que las mujeres habían superado los logros escolares de los hombres. Algunos pensaron entonces que los resultados de los varoncitos estaban cayendo porque la presencia de las mujercitas, tanto más en la adolescencia, los distraía de preocupaciones más nobles y propusieron... el res-tablecimiento de la escuela segregada por sexos, en beneficio de ellos. Las mujeres que tan trabajosamente habían logrado la coeducación debieron de tener en ese momento algún pensamiento poco halagador sobre sus compañeras partidarias de la segregación.

Pero no un mero reconocimiento pasivo (“Tú también eres estu-pendo”), sino activo, es decir, apoyado en los resortes y recursos del sistema escolar. ¿Debe la escuela servir de vehículo a otras culturas? Una cosa es, por ejemplo, exponer la cultura gitana o islámica, pero otra bien distinta predicar la sumisión y reclusión de la mujer o las excelencias de la guerra santa. ¿Y de dónde se saca el tiempo, es

decir, qué se puede quitar, o hasta qué punto se puede forzar la presión añadiendo nuevos objetivos adicionales? De nuevo nos encontramos ante dilemas que no tienen una solución sencilla, que plantean la necesaria búsqueda de equilibrios y compromisos mediante aproximaciones sucesivas; pero que, en todo caso, subrayan la complejidad de la institución escolar, las dificultades de la política educativa y la magnitud de los problemas todavía irresueltos.

CAPÍTULO VI

Los centros, su organización

y su entorno

Aunque la literatura y el cine suelen complacerse y complacer-nos con la imagen del maestro individual e individualista, capaz por sí mismo de marcar la diferenciai42, lo cierto es que la educación depende cada vez menos de los individuos y cada vez más de las organizaciones. No quiero decir que el individuo haya sido fagocita-do por la organización, cumpliéndose los designios de tantos y tantos agoreros, sino que, aunque el individuo, el profesional, sigue siendo decisivo, lo decisivo no es ya tanto, o no es ya solo, su actitud hacia su "producto" —el alumno—, por así decirlo, o hacia su

"proceso" —su propio trabajo—, como su actitud —que sigue siendo suya— hacia la organización, hacia el centro, hacia el equipo con el que debe cooperar y hacia los fines asignados por la sociedad a esa organización y a ese equipo. Sencillamente porque casi cada gran o pequeño cambio en la enseñanza o en su entorno ha supuesto para el alumno entrar en contacto con más y más gente encargada de su educación, entendida ésta en un sentido amplio.

No creo que haga falta argumentar que la enseñanza secundaria, dividida más o menos estrictamente en asignaturas o mate-42nPiénsese, por ejemplo, en dos éxitos cinematográficos recientes, especialmente aplaudidos por el profesorado: *La lengua de las mariposas* y *Tout commence aujourd'hui*. Aparte del héroe solitario magisterial, tienen en común abundar en la idea del entorno hostil y desagradecido, sea el fascismo de la guerra civil española o la desestructuración social del viejo norte industrial francés.

rias, puede convertirse en un caos si no existe cierta unidad de propósito y se aseguran mecanismos de coordinación entre ellas, ni que el habitual bajo perfil de estos últimos se hace sentir en la baja calidad de conjunto de aquélla, no importa mucho cuál ni cuánto sea el valor de sus elementos aislados considerados en sí mismos. Pero este problema ha llegado también a la educación primaria, donde junto al maestro-tutor desfilan ahora, para todos los alumnos, tres o cuatro maestros especialistas y, para una minoría importante de aquéllos, otros profesores complementa-rios y/o alternativos (de compensatoria, de apoyo, terapeutas, logopedas, especialistas en ciertas minorías...). Junto a todos ellos hay que considerar, además, a cuidadoras de comedores o desayunos,

monitores de actividades extraescolares, especialistas a los que se encomiendan actividades ocasionales, etcétera.

Y todo ello sin contar con el baile debido a la distribución de grupos y horarios, destinos e interinidades, ausencias y sustitucio-nes, tareas de dirección y cursillos... Sencillamente, *el maestro*, en singular, decisivo en la formación de generaciones anteriores, ha pasado a la historia. Ahora, ya incluso en condiciones normales, una buena educación depende de la cooperación horizontal y la coordinación vertical de un conjunto de personas, que no puede lograrse por vía espontánea sino a través de mecanismos organizativos. Además, el derecho a una buena educación debe ser protegido contra la eventualidad de un mal profesor.

Todo centro de enseñanza es una organización y, como tal, un sistema. Una organización es la ordenación de cierto número de actividades personales y medios materiales para el logro de ciertos fines. En ese sentido, toda organización es *un sistema racional*, lo que no quiere decir que sea necesariamente una ordenación acertada de los medios, la mejor posible o simplemente buena, ni mucho menos que los fines sean buenos o deseables en sí mismos, sino tan sólo que consiste en la afectación consciente de ciertos medios a ciertos fines. La racionalidad no es más que esa relación instrumental entre recursos y propósitos. Pero, al mismo tiempo, toda organización es también *un sistema natural*, lo que significa que trata de sobrevivir permaneciendo más o menos igual a sí misma, con independencia de lo que ello impli-que para los fines en virtud de los cuales fue creada ni para el entorno en el cual se desenvuelve; lógicamente, lo que la mueve a intentar sobrevivir no son sus propios deseos o intereses, pues la organización como tal no es una entidad *causa sui* que pueda tenerlos, sino los intereses y deseos de sus miembros, que han nacido de —o se han ajustado a— la existencia de la organización en general y de —o a— alguna forma de existencia en particular.

Por último, toda organización es también *un sistema abierto* en un doble sentido: primero, porque procesa algo que recibe de su entorno y que devuelve transformado al mismo, que en el caso de la escuela son personas, concretamente alumnos; segundo, porque no puede funcionar, ni para alcanzar sus fines como sistema racional ni para satisfacer a sus miembros, como un

simple sistema natural, sin servirse de los recursos que le proporciona su entorno —e incluso explotarlo—. En los próximos apartados trata-remos, respectivamente, de estos tres aspectos de la organización escolar: su crisis como sistemas racionales, su tendencia a actuar como sistemas naturales, su necesidad de hacerlo como sistemas abiertos.

Aprovechando la terminología del análisis de sistemas de comunicación, podríamos decirlo de otro modo. Las organizaciones, incluidas las escolares, son un conjunto de elementos materiales y humanos afectos a un fin o a un conjunto de fines. En sí mismos, estos elementos apenas constituyen un *agregado*, una colección de singularidades, pero unidos por una serie de relaciones que, alcanzando un nivel mayor de complejidad, constituyen una *estructura* y, en la medida en que persiguen unos fines y pueden transformarse en función de ellos, forman un *sistema* i43.

La crisis de la organización escolar, o la quiebra

del sistema racional

Las escuelas primarias fueron concebidas como mecanismos de transformación del entorno, no de adaptación a él, y los institutos lo fueron para actuar de un modo selectivo con y sobre sólo una parte previamente aceptada y adaptada del mismo. Como tales, son sólo sistemas racionales y uniformes, diseñados con carácter general para obtener, por medio de un mismo y único proceso, los mismos o distintos resultados según que reciban los mismos o distintos insumos. Así, por ejemplo, la antigua Educación General Básica de la Ley de 1970, o las escuelas primarias 43nTomo esta terminología de WILDEN (1972). En nuestro país fue muy utilizada por IBÁÑEZ (1985). Por mi parte, he desarrollado esta idea en FERNÁNDEZ ENGUITA (2000d).

anteriores a ésta, producían masivamente fracaso escolar pero no se sentían demasiado afligidas por ello, puesto que, siendo la enseñanza la misma para todos, los resultados distintos eran atri-buidos a características o a conductas diferentes por parte de los alumnos. En el otro extremo, el bachillerato (o con mayor razón, la Universidad) —tanto más antes de la *masificación* llegada en vísperas y en el periodo de la LGE— funcionaban sobre el supuesto de que todos los alumnos deberían tener éxito, pues de no hacerlo sería simplemente porque no habían sido antes seleccionados de manera adecuada. Esto quedaba perfectamente resumido en las viejas expresiones: *vale* o *no vale* para los estudios. Bajo el sistema de la Ley General de Educación, los que *valían* obtenían el título de graduado escolar y podían acceder al bachillerato; los que no, tenían que conformarse con el certificado de escolaridad

—de haber estado allí— y podían ir a la calle o a la formación profesional, según su edad y sin demasiado empeño en que hicieran ni una cosa ni otra. Antes de la LGE, bajo el régimen todavía here-dado de la Ley Moyano de 1857 y sus sucesivas reformas parciales, la enseñanza primaria no conducía a ninguna parte por sí misma y los alumnos de la secundaria eran seleccionados mediante una prueba llamada *de ingreso*: los que *valían* entraban y, los que no, se quedaban fuera.

Por otra parte, las organizaciones escolares han sido típicamente diseñadas para el logro de unos pocos fines sólidos y ciertos y por unos procedimientos

homogéneos, sencillos, ampliamente aceptados y largamente establecidos. Esto, y no otra cosa, es lo que permitió montar la escuela primaria sobre la base de un cuerpo profesional con una formación corta y superficial, y la secundaria sobre la de unos estudios especializados sin ninguna orientación específica hacia la enseñanza. Recuérdese que el magisterio es apenas una diplomatura, reciente y malamente integrada en la Universidad y con niveles de exigencia, tanto para el acceso como para la promoción académica y profesional, sensiblemente por debajo de los de otras carrerasi44, así como que el profesorado de enseñanza secundaria puede llegar a las aulas sin haber recibido como educador otra formación que la de los caóticos e inútiles Cursos de Aptitud Pedagógica y equi-
44nLa contrapartida está en el penoso periplo geográfico, hoy notablemente reducido por la fragmentación autonómica y aliviado por el desarrollo de las comu-nicaciones, las concentraciones escolares y la jornada continua.

valentesi45. El carácter impuesto y homogeneizador de la ense-

ñanza primaria y selectivo y autorreproductivo de la secundaria son los que han hecho posible que, fuera de las convulsiones debidas al empeño en usar al magisterio y al profesorado como instrumentos de penetración política (que lo mismo podía tra-ducirse en cesantías masivas que en purgas ideológicas o promociones patrióticas) o de las premuras asociadas a las pretensiones adoctrinadoras de los regímenes de turno (que se sol-ventaba con cambios en planes, programas y textos y con el recurso a doctrinarios especializados, tales como curas o falan-gistas en España); que fuera de esto, decimos, la misma estructura organizativa y profesional pudiera sobrevivir, casi invariante, durante más de un siglo y medio.

El problema de estas organizaciones es que podrían haber seguido funcionando bien o medianamente bien, como al menos lo hacían y al menos como lo hacían, mil años más... si no hubiese cambiado su entorno de forma tan radical. Este proceso de cambio iba a tener lugar, en todo caso, fuera de la escuela, como reestructuración de las clases sociales, de la pirámide del empleo, del acceso a la cultura y de las aspiraciones sociales y educacionales de la población, lo que supondría un contexto general distinto. Pero también, lógicamente, en la articulación entre la estructura social y la escuela. Por un lado, en el acceso y la permanencia, al ampliarse la educación básica, obligatoria y

común (con el nombre de primaria, básica o secundaria obligatoria, tanto da), lo que produciría una explosión de la diversidad entre los alumnos que, lógicamente, se muestran tanto más distintos indivi-dualmente cuanta mayor edad tienen; y también al ampliarse, democratizarse o masificarse —como se quiera decir, aunque la elección no es inocente— la secundaria no obligatoria, y al llegar la obligatoria (como secundaria común) hasta los institutos adon-de, antes, sólo entraba un público (aunque cada vez menos seleccionado). Por otro lado, en la salida al mercado de trabajo, donde apenas importan los logros escolares absolutos y sólo lo hacen realmente, en la medida en que la escuela cuenta, los logros relativos, comparativos, con lo que, en medio de una expansión generalizada de la educación, ningún ciclo ni diploma puede valer lo 45nPor supuesto, todos pueden hacer más, y muchos lo hacen, pero la ordenación de la carrera docente no obliga a ello y, aunque a veces lo incentiva, lo hace con demasiada timidez y escasa eficacia.

que valía antes por sí mismo, sino en función de su escasez ahora menor, lo cual posibilita esa extraña mezcla de un credencialis-mo creciente con el descrédito general de los títulos escolares que se señala en los recurrentes lamentos sobre el *desempleo de los licenciados*, el *subempleo*, la *sobrecualificación* o la conversión de la Universidad en una *fábrica de parados* i46.

El proceso longitudinal, temporal, diacrónico de cambio se ha manifestado a la vez, en consecuencia, como diversidad transversal, espacial, sincrónica en los centros y en las aulas. En un mismo grupo-clase pueden coexistir y coexisten —aunque no siempre convivan— los hijos de profesionales con un alto nivel cultural y académico que cifran su estrategia de reproducción social —su esfuerzo por el futuro de sus hijos— en garantizarles una trayectoria escolar fructífera y exitosa, los de trabajadores manuales insertos en una cultura tradicional y para quienes la escuela sólo es un paso obligatorio antes de la incorporación al tajo, los de familias marginales que sólo ven en el aula un aparcamiento y/o una imposición asociada a la obtención de ciertas ayudas públicas o a la simple evitación de problemas con las autoridades y los de padres inmigrantes con una actitud dual hacia la escuela, para ellos a la vez imposición y oportunidad, medio de incorporación a la sociedad de acogida e instrumento de negación de su

cultura de origeni47.

Finalmente, las reiteradas reformas generales y parciales de la educación han puesto a prueba los hábitos de las organizacio-46nSin embargo, y como traté de explicar en el Capítulo II, la educación cuenta, y mucho. Como quiera que se miren, todos los datos disponibles indican que las personas con más educación obtienen mejores empleos, mayores ingresos, etcéte-ra, aun controlando otras variables relevantes. Las afirmaciones alarmistas o sen-sacionalistas sobre la inutilidad de los estudios —cuando no son simplemente gra-tuitas— suelen basarse en la elección inadecuada de los tramos de edad a comparar. Si uno compara, por ejemplo, el nivel de actividad económica y de empleo de jóvenes de 20 a 24 años, puede encontrar que los que tienen menos estudios presentan tasas de actividad y/o de ocupación superiores, pero esto sólo se debe a que los otros están todavía estudiando, a veces en ese entramado informal de *masters* y similares, o a que no aceptan los primeros empleos que se les presentan (y a que el analista no conoce bien lo que analiza). La educación siempre paga, aunque otra cosa es cuánto.

47nBien es verdad que cada vez coexisten menos, pues se está produciendo una *white flight*: la huida de los padres de clase media que no quieren que sus hijos compartan aula con otros a los que consideran problemáticos o creen que harán descender el *nivel*.

nes escolares. El baile de atribuciones entre maestros y licenciados (y maestros licenciados) en los límites de la primaria y la secundaria, la sustitución de los cursos por los ciclos como unidades de la planificación docente, la segregación de los maestros especialistas, la irrupción de otros profesionales en funciones transversales o auxiliares (psicólogos, orientadores, terapeutas...), las idoneidades y afinidades y otras fórmulas de movilidad del profesorado entre materias y áreas, la compresión del tiempo de permanencia con la jornada continua o matinal, etcétera, han puesto en tensión a unas organizaciones basadas tradicional-mente en la estricta y simple división por centros (en las escuelas primarias unitarias), por cursos (en las primarias graduadas) o por materias (en la secundaria).

Como sistemas racionales, los centros de enseñanza son estructuras, conjuntos de relaciones estables encaminadas al logro de un fin implícito o

impuesto desde el exterior. Su respuesta al cambio es siempre negativa, reactiva. Son capaces de reponer las relaciones quebradas, de volver al estado anterior a alguna alteración, de retardar la entropía que las amenaza, es decir, de mantener un equilibrio homeostático. Su relación con el entorno es altamente selectiva, cuidadosa de mantener unos límites definidos frente al exterior. En un centro de enseñanza este funcionamiento *estructurado* se puede manifestar especialmente en la fuerza de la división del trabajo heredada, en la que cada cual tiene una función claramente definida y todos están unidos por pautas de coordinación más o menos claramente establecidas. En las coordenadas actuales esto podría expresarse en un buen proyecto curricular de centro, esto es, en una buena coordinación interna pero ajena a las condiciones externas. Administrativamente, puede significar un centro nucleado en torno al claustro como expresión colectiva y a la dirección como instancia representativa del profesorado, frente a los demás sectores implicados. Esto también genera un modelo de profesionalidad y un tipo de profesional: el profesor que se atiene a sus tareas, fuertemente delimitadas, pero al que se puede recurrir en caso de que así lo requiera algún dese-quilibrio organizativo (lo cual explica, por ejemplo, la paradójica combinación de una especialización extrema por asignaturas con una disponibilidad para todo lo que se reclama, por parte de la Administración —que es quien, en última instancia, ha de velar por mantener en funcionamiento la estructura con medios limitados—, a través de figuras como idoneidades, afinidades y demás).

Pero, cuando la organización sobrevive sin variaciones sustanciales a los fines que debía perseguir o al contexto para el cual fue diseñada, podemos decir que los medios se sobrepo-nen a los fines. Esta confusión o inversión de la relación medios-fines es lo que MERTON (1957) llamaba el *ritualismo burocráti-co*, como conducta, que tiene su expresión en la *personalidad burocrática*, como carácter. Podríamos considerarla también como el derrumbamiento del sistema (las metarrelaciones, las relaciones entre las relaciones, o la articulación de las relaciones en función de los fines) en la estructura (las relaciones en sí, con independencia de los fines que les dieron origen). En estas circunstancias, la combinación de la condición funcionarial del profesorado —funcionarial en la escuela pública y casi funcionarial en la privada, dadas las condiciones de

contratación, los usos en las relaciones laborales del sector y la elevada proporción de religiosos— con la notable indefensión del público objeto de su trabajo —los niños y adolescentes, sin condiciones para hacer valer sus derechos, y los padres, con escasa información y conocimiento al respecto y cogidos por donde más les duele—, plantea una situación, netamente distinta tanto a la de la mayoría de las empresas privadas como a la del resto de los servicios públicos, en la que se abren dos perspectivas de muy dispares consecuencias. Por un lado, la apropia-ción de las organizaciones por los participantes, es decir, su subordinación, dentro de ciertos límites, a los intereses de sus miembros. Podemos considerar esto, también, como el predominio del sistema natural sobre el sistema racional o el derrumbe de la estructura organizativa en un agregado de elementos escasamente coordinados. Por otro lado, el aseguramiento de la función de la organización escolar para con la sociedad que la creó y que la financia a través de su apertura al público y al entorno, supeditando tanto los intereses de los miembros en tanto tales como la organización misma —de nuevo, dentro de ciertos límites— a sus funciones sociales, es decir, a los fines de la educación. En sentido contrario, esto podría considerarse la conversión del sistema racional en un sistema abierto o la evolución de la estructura en sistema, en la acepción fuerte del término.

La organización escolar como sistema natural, o la disolución en sus elementos

Toda organización está amenazada de descomposición en los elementos que la componen. Podría entenderse como el principio de entropía, por el cual todos los sistemas tienden a la desorgani-zación y a la muerte, o como la tendencia del sistema racional a ser arrollado por el sistema natural. En el extremo, la organización se puede ver supeditada a los intereses, opuestos a ella o a sus fines expresos, de los elementos que la forman, como cuando un grupo de directivos devora los beneficios de la empresa, una burocracia sindical coloca su propio bienestar por encima de los deseos e intereses de los afiliados o un grupo profesional sitúa sus intereses laborales por encima de los fines de la institución que lo alberga. Sin llegar tan lejos, la descomposición de la organización puede limitarse a su incapacidad para responder a los cambios en el entorno, incluso a mantener la propia regularidad de sus funciones, por el enclaustramiento de los

miembros en las casillas heredadas de la división del trabajo, las rutinas, los derechos adquiridos, las definiciones corporativas de derechos y obligaciones o la simple falta de compromiso con la organización.

En las empresas y en las asociaciones existen mecanismos que contrarrestan con mayor o menor éxito esta tendencia. Las empresas deben someterse al veredicto del mercado, que les impide descender por debajo de cierto umbral de eficacia a menos que sean monopolios o que disfruten de fondos ilimitados procedentes de otro lugar. Las asociaciones también están sometidas por lo general a algún tipo de concurrencia, como lo muestran la pluralidad de partidos, sindicatos, organizaciones de consumidores, etcétera. En todo caso, los otros miembros de la organización son típicamente adultos con plenos derechos dentro y fuera de la organización y con instrumentos de poder específicos en ella (por ejemplo, los *barones* de los partidos, las corrientes de los sindicatos, los propietarios o los trabajadores en las empresas), aunque muy desiguales por su naturaleza y por su potencia. En las instituciones, sin embargo, hay siempre algún tipo de asimetría esencial entre la plantilla, generalmente un grupo profesional (médicos, profesores, guardianes...), y los institu-cionalizados, típicamente disminuidos de hecho o de derecho en sus capacidades (internos, enfermos, alumnos).

La escuela no es una excepción a esto. De hecho, en ella se dan las condiciones más favorables para el derrumbamiento del sistema en la estructura y de ambos en sus elementos. La institución cuenta con un público cautivo, pues, además de ser la escolarización obligatoria, la libertad de elección de centro, por un lado, es una ficción (en muchos casos es imposible, en otros no existe información, en otros requiere la renuncia de hecho o/y de derecho a la gratuidad) y, por otro, supone elevados o enormes costes (no sólo económicos sino sociales y personales: cambio de entorno y de amistades de los niños, distancia al hogar, etcétera). Además, los resultados tanto del trabajo individual como del proceso colectivo son, por su propia naturaleza —una forma de procesamiento de personas: los alumnos—, de difícil aunque no imposible evaluación, y los propios actores implicados suelen ocuparse de hacerla todavía más engorrosa mediante una estricta delimitación de esferas, el levantamiento de barreras a la visibilidad, el estable-cimiento de objetivos imprecisos, el manejo

de jergas intenciona-damente confusas, etcétera. Que las escuelas muestran fuertes síntomas de este proceso es algo que aparece patente en cuatro conjuntos de fenómenos: la erosión del tiempo de trabajo, la desafección hacia la organización y la dirección, la hostilidad hacia la participación de la comunidad y la resistencia a la innovación.

Digamos, brevemente, algo sobre cada uno de ellos.

Por *erosión del tiempo de trabajo* me refiero a dos procesos sólo hasta cierto punto distinguibles. Por un lado, la tendencia imparable a reducir y concentrar el horario y el calendario escolares y a supeditarlos a los intereses de los enseñantes más que a los del alumnado o a los de las familias. Entre los doscientos diez días legales y los ciento sesenta y tantos reales de docencia en España —que, ya sabemos, no son los únicos de trabajo, pero tampoco son muchos más— media una constante presión de los enseñantes —a veces, pero sólo a veces, iniciada o secundada por los padres— por reducir el calendario a base de apurar los periodos vacacionales, inventar puentes, suspender las clases por diversos motivos... Añádase a esto la jornada continua —también, a veces pero pocas veces, promovida por los padres por motivos diversos—, impuesta por la vía de hecho en la enseñan-za secundaria y por procedimientos seudodemocráticos en la primaria en numerosas comunidades autónomas, que sirve claramente a los intereses de un profesorado que quiere la tarde libre, pero tiene efectos muy variados sobre un alumnado demasiado desigual, efectos que pueden ir desde liberar la tarde para actividades más o menos esenciales que la escuela no es capaz de ofrecer, hasta depositarlos ante el televisor o en la calle en detri-mento de su rendimiento académico y su formacióni48. Por otro lado el tiempo fuera del aula que el profesorado ha conseguido para sus actividades de preparación de la docencia, formación continua, etcétera, —no sólo las horas laborales que no son docentes, sino también los días que no son vacacionales— es, por decirlo suavemente, utilizado de forma variopinta por el colectivo, que se distribuye entre todas las variedades imaginables, desde quienes siempre necesitan y usan más tiempo para su trabajo hasta quienes se muestra convencidos de que éste termina al salir del aula.

La desafección hacia la organización se manifiesta en la falta de compromiso con cualquier problema u oportunidad que exce-da en todo o en parte los límites

del propio grupo-clase o la propia materia o área. Significa que el profesor se adapta a la definición recibida de su cometido, pero no quiere saber nada de nada fuera de la misma. Una clara expresión de esta desafección es la renuencia tanto a participar en funciones directivas y de coordinación como a que éstas, simplemente, superen los niveles mínimos. El director ideal es, para muchos, un director invisible, un correveidile entre el centro y la Administración, y mejor sólo del centro a la Administración —para pedir recursos, a menudo el trabajo de otros— y no de la Administración al centro —lo que podría suponer pedir prestaciones adicionales sobre el habitual trabajo propio—. Otra manifestación es la alta disposición a evitar todas las funciones distintas de la instructiva tan pronto como son sin-gularizadas por la política educativa o incluso por el propio profesorado, tal como sucede con la orientación y las tutorías en la enseñanza secundaria o con la atención a alumnos con necesidades especiales en la enseñanza primaria. Otra, en fin, la tendencia a rehuir todos los problemas de conducta y disciplina, o de convivencia y formación en general, tan pronto como quedan fuera del recinto del aula, del horario de docencia y discencia o del ámbito del grupo-clase: es decir, la tendencia a desentenderse de todo aquello que no es irremisiblemente propio.

48nEl problema no es que la jornada continua o matinal no pueda ser conveniente y útil para una parte mayor o menor de los alumnos y de sus familias; el problema es que se les propone y se les impone lo sea o no. Véase FERNÁNDEZ ENGUITA, 2001b.

La hostilidad hacia la participación de la comunidad se hace notar particularmente en la actitud hacia los padres, sus asociaciones y los consejos escolares. Los padres son preferidos *con el car-né en la boca*, es decir, de uno en uno y sólo cuando el profesor reclama su colaboración. Curiosamente, la constante cantinela en torno a la falta de apoyo o de colaboración de las familias —por otra parte, plenamente justificada en el caso de un sector de éstas—

coexiste con reacciones puramente defensivas hacia su acerca-miento individual y francamente hostiles hacia su movilización colectiva, salvo que sea como infantería de las reivindicaciones del profesorado frente a la Administración. Las asociaciones de padres son vistas, más a menudo que lo contrario, con recelo, y los consejos escolares como un engorro impuesto por la

Administración.

Sobra añadir que, cuando se impone esta actitud de reticencia hacia el público directo, no cabe siquiera pensar en una apertura hacia la comunidad más amplia, como quiera que ésta se entienda, al menos no más allá de declaraciones puramente retóricas.

Por último, *la resistencia a la innovación* debe entenderse, ante todo, como resistencia al cambio, con independencia del contenido de éste, y al compromiso con los fines organizativos. Una parte notable del profesorado, ciertamente, se muestra abierta a las propuestas de innovación o las promueve o aplica por sí misma, en la medida de sus posibilidades. Otra, sin duda, milita a favor de los métodos más tradicionales, a veces incluso ultramon-tanos. Pero la más amplia probablemente sea la que, sin tener una postura de principio a favor de unas u otras formas de enseñar o de aprender, no quiere, sencillamente que le cambien su metodo-logía de trabajo, ni sus rutinas aprendidas, ni está dispuesta a verse involucrada en cambios de dudoso resultado. Esto se traduce en desconfianza y hostilidad no sólo hacia las autoridades educativas externas al centro, sino también hacia la dirección o hacia los colegas que se implican en las propuestas de aquéllas o que muestran lo que se considera demasiada iniciativa personal.

La necesaria primacía del sistema, o la apertura

al entorno

Pero en un contexto diverso, cambiante, incierto y, como gus-tan de decir los teóricos de los sistemas, turbulento, una organización no tiene otra solución para sobrevivir, prosperar y desarrollar sus funciones que comportarse como un sistema flexible y abierto. Es decir, actuar como un sistema abierto, y no simplemente racional o natural; o como un sistema en sentido fuerte

—como un conjunto de metarrelaciones, o de relaciones entre las relaciones— y no como una simple estructura —relaciones entre los elementos— o un mero agregado —suma de elementos—.

Flexibilidad quiere decir capacidad de transformarse a sí mismo, de reorganizarse si es preciso, para alcanzar los fines propuestos. Incluso de articular de otra manera los fines parciales, o de reemplazar los fines generales para sobrevivir como organización. Una escuela hace esto, por ejemplo, cuando pasa de trabajar por materias a hacerlo por proyectos, de la agrupación rígida a la agrupación flexible de sus alumnos, del horario fijo y dividido en fracciones iguales al horario desigual y variable o de los programas únicos a las adaptaciones y flexibilizaciones curriculares.

Con esto no quiero decir que lo nuevo o lo que todavía no se ha puesto en práctica sea siempre mejor, sino que la organización en sí es mejor cuando es capaz de decidir sobre el mantenimiento o la modificación de su estructura, en lugar de simplemente recibirla y considerarla inamovible.

Pero esto requiere cierta relación entre la organización y sus elementos o, más exactamente, cierta actitud de éstos hacia aquélla. Si cada elemento de la organización, en concreto cada elemento humano, cada miembro, se encasilla en la función recibida y no está disponible para ninguna otra, entonces no habrá reorganización posible por muy evidente que sea su necesidad.

Tras la eterna demanda de *más recursos* late a veces esta actitud, pues también puede leerse así: no pretendan que se haga otra cosa, ni adicional ni distinta, si no traen a otra persona para hacerla. Por el contrario, la flexibilidad organizativa sólo es posible si los miembros tienen una actitud de compromiso con el conjunto de la organización y con sus fines, no con su cometido en ella tal como un día fuera definido o como ellos entienden o quieren entender que lo

fue.

En los centros de enseñanza, tal como ha evolucionado al día de hoy la cultura de la profesión, esto implica un cambio radical en el papel de la dirección. Por más que duela a los partidarios de la *democracia de base* —generalmente tan de base como inoperan-te e inexistente—, que en la realidad, y salvo efímeras experiencias de otro talante, suele identificarse con un claustro capaz de pararlo todo, ninguna organización puede ser flexible ni eficaz sin una dirección que dirija, es decir —en este caso—, que sea capaz de subordinar las partes al todo y los medios a los fines. Aunque no sabría decir cuál es la vía para alcanzar esto, con los necesarios contrapesos de participación democrática —interna y externa — y autonomía profesional individual y colegiada, no me cabe la menor duda de que es incompatible con la actualmente mal llamada "dirección participativa", que suele consistir en una mera subordinación de la dirección al claustro.

La medida en que una escuela funciona como un sistema y, por tanto, como una organización flexible, puede buscarse en el grado de realidad y relevancia de su proyecto educativo de centro.

A una escuela-agregado, preocupada tan sólo de su superviven-cia, corresponde habitualmente un tipo de proyecto que no es más que un brindis al sol, un conjunto de banalidades sin ninguna consecuencia sobre las prácticas cotidianas ni sobre la estructura de la organización. A una escuela-estructura, apegada a sí misma por encima de los cambios y las necesidades y oportunidades del entorno, corresponde típicamente un proyecto educativo que es la extensión del proyecto curricular, es decir, que da por supuesta la bondad de la organización y las prácticas heredadas. Una escuela-sistema, que sea realmente una organización flexible, tendrá en el proyecto educativo un referente desde el que evaluar, periódicamente o en momentos clave, cualquier actividad de la organización.

Cara al exterior, un sistema abierto se manifiesta en la varia-bilidad y la permeabilidad de sus fronteras. Variabilidad, porque está dispuesto a incorporar como elementos propios a elementos que, desde una perspectiva cerrada, sólo lo serían del entorno.

Permeabilidad, porque entra en un constante intercambio de recursos con el exterior. En un centro de enseñanza la cuestión puede plantearse, por ejemplo, a

la hora de decidir si los padres deben ser considerados parte del centro o no. Desafortunada-mente es posible desplegar la más huera pero pretenciosa retórica sobre la colaboración familia-escuela, los intereses compartidos, la comunidad escolar o la gran familia al mismo tiempo que se establece un límite infranqueable para las familias (y antes para la comunidad y después para los alumnos, y para los trabajadores no educadores, y para los educadores no docentes...).

Los límites de la organización como sistema son algo bastante más complejo de lo que, a primera vista, pudiera parecer —y, desde luego, no se resuelve leyendo los estatutos—. Para una empresa, por ejemplo, puede ser más importante la opinión de unos pocos proveedores o clientes que la de muchos trabajadores e incluso accionistas, y los análisis organizacionales suelen considerarlos como parte real de la organización, aunque formalmente no lo sean. En una escuela, sin embargo, la inmensa mayoría de los profesores no dudarían en afirmar que los padres son ajenos a la organización, a pesar de toda la verborrea sobre la participación de las familias o sobre el supremo interés de los niños —cuyos representantes legales son los padres—.

En cuanto al intercambio de recursos, éste puede y debe ir hoy mucho más allá del viejo intercambio basado en la división del trabajo: la sociedad pone los niños y el dinero, y los profesores ponen el trabajo y el conocimiento. Hoy en día resulta impensable que una escuela pueda, por sí sola, mantenerse a la par del desarrollo de las necesidades y oportunidades del desarrollo económi-co, social y cultural. Muchos de los recursos que se precisan para una educación simplemente correcta, a la altura de las circunstancias, ni están ni pueden estar en el centro escolar —a no ser que hagamos de éste un duplicado de la sociedad, un planteamiento que encandila a algunos pero que está fuera de lugar—, pero sí que están y pueden obtenerse en el entorno de las escuelas. Ahí se encuentran los saberes profesionales, los conocimientos técnicos, las destrezas prácticas y las experiencias sociales que la escuela necesita en apoyo de su labor; o, si se prefiere, los grupos, las organizaciones y las instituciones que los poseen, y con los que puede entrar en relaciones cooperativas. ¿Qué sentido tiene, por ejemplo, que un maestro intente pergeñar por sí mismo una perorata sobre la solidaridad con el Tercer Mundo si a la vuelta de la esquina hay una ONG con cien veces más

experiencia y con ganas de contarla? El filón disponible para las escuelas entre los grupos de intereses, las asociaciones voluntarias, las instituciones públicas, las organizaciones sociales, las empresas privadas y los colectivos profesionales presentes en su entorno es, sencillamente ilimitado, y renunciar a su aprovechamiento para no alterar el sueño de los que se han acostumbrado a los viejos límites puede ser muy cómodo, pero promete poco y amenaza con dejar a la institución escolar en los márgenes de la corriente principal.

El primer instrumento de esta apertura al entorno ya existe: es el consejo escolar. Pero, para que desempeñe ese papel, es necesario entenderlo como un órgano efectivo de la comunidad y de gobierno del centro, no como un lugar donde, por desgracia, hay que ratificar las decisiones que el claustro ya ha tomado y que tomaría mucho más a su gusto completamente solo. En la mayoría de los centros, sin embargo, el consejo es poco más que un órgano informativo (consultivo y de control en el mejor de los casos)i49, apenas ejerce una parte de sus competencias y está compuesto por profesores que actúan corporativamente y con pri-sa por volver al claustro, y por padres que pronto aprenden lo que se espera de ellos: que no se meten donde el profesorado no los llama. A la dirección, por otra parte, le correspondería un importante papel en la colaboración entre la escuela y la comunidad, pero para ello debería dejar de ser la dirección *de* los profesores para ser la dirección *de* la comunidad y *sobre* los profesores, si bien respetando su autonomía profesional relativa.

Cuando la organización escolar se abre a sí misma (se hace flexible) y flexibiliza su relación con el entorno (se torna abierta), pasamos del nivel de la estructura al del sistema en sentido fuerte. Su equilibrio ya no es meramente homeostático sino, por decirlo de algún modo, homeorrésico, dinámico, cambiante. No se empeña en mantener configuraciones propias ni relaciones con el entorno que ya han caducado, o que no responden ni a los fines ni al contexto, sino que busca y alcanza nuevos estadios de equilibrio. La organización, entonces, se desarrolla, evoluciona para responder a necesidades y oportunidades cambiantes. Para ello necesita de sus miembros, claro está, una actitud de disposición a la cooperación (en vez de puramente individualista o ritualista), proactiva (en vez de estática o reactiva) y de compromiso con sus fines (no de apego a sus posiciones o a sus rutinas).

49nSon numerosos los consejos en los que profesores y padres se limitan a contarse, de manera superficial, lo que cada uno ha hecho o hará en su ámbito pretendidamente exclusivo. Para ser exactos, los profesores fiscalizan por encima las actividades extraescolares organizadas por los padres y los padres son informados por los profesores de aquello que se sale de la rutina. Pura información, aunque asimétrica. En otros, los padres llegan a conseguir una información algo mejor sobre las cuentas, los resultados generales, etc., pero no se espera de ellos sino que asientan o, como mucho, muestren su preocupación: ésa es una labor puramente de control, si bien muy limitada. Finalmente, es posible que se establezca un *buen clima* en el que los padres pueden inquirir o hablar sobre lo que quieran, pero corresponde en exclusiva a los profesores decidir si han de hacerles algún caso: son funciones consultivas. Existen consejos que gobiernan sus centros, pero son escasas excepciones.

CAPÍTULO VII

Las transformaciones de la profesión

No sólo la sociedad entorno, la institución escolar o las políticas educativas cambian, por supuesto: también lo ha hecho, lo hace y lo hará el profesorado. Tan pronto como nos distanciamos siquiera un poco de la experiencia inmediata para abarcar uno, dos o más decenios en el discurrir de la profesión, encontramos importantes transformaciones en su composición, sus estrategias colectivas y su idea de sí misma, todas ellas preñadas de consecuencias no sólo para la profesión en sí sino también, si no más, para la institución escolar, para la educación como servicio público y, en última instancia, para la sociedad a la que sirven.

Hay que señalar que existen pocas profesiones, si es que existe alguna, en las que la actividad realizada por el profesional y el servicio recibido por el cliente resulten tan coextensivas, sean en tal grado una misma cosa, como en la educación. Primero, por la coextensión, en el tiempo, de docencia y discencia: el tiempo de aprendizaje del alumno es, sobre todo, el que pasa con el profesor, y el tiempo de trabajo del profesor es, ante todo, el que pasa con los alumnos, tanto más cuanto más temprano es el ciclo de enseñanza considerado. No pasa uno ese tiempo, desde luego, ni con el médico ni con el juez, ni con el abogado ni con el policía, ni tan siquiera en esos periodos en que los avatares de la vida llevan a

una relación más intensa y prolongada con ellos.

Segundo, porque en la relación educador-educando están implicadas todas las facetas del educador. En un sentido poco exigente esto es algo que podría predicarse de cualquier profesión, pero difícilmente tendrá el mismo significado que para la docencia. Es claro que en la actividad docente no sólo cuenta el mayor o menor dominio de los conocimientos a impartir y evaluar, sino también, y a menudo más, aspectos como la capacidad de empatía, la fe en el propio trabajo o el ejemplo personal. Por ello importa de modo especial no sólo qué han aprendido los docentes, sino qué tipo de personas son, cuál es su modo predominante de vida fuera de las aulas, de qué medio cultural proceden, que concepciones del mundo alimentan. No me refiero, por desconta-do, a las características personales de tal o cual maestro o profesor en concreto, sino a las características generales del colectivo o de sectores importantes del mismo.

Tercero, el maestro y el profesor son, no la totalidad, pero sí lo esencial de los recursos de la actividad escolar. En cierto aspecto no cabe sino lamentar esto, pues implica cierta incapacidad de aprovechar los recursos materiales y humanos del entorno y, a veces, incluso los del propio centro, pero no por ello cabe dejar de constatarlo. En los servicios ofrecidos por un odontólogo o un sacerdote, por ejemplo, entran en juego recursos materiales (sean los artilugios de la consulta del primero o la parafernalia en las instalaciones del segundo) en una proporción mucho más elevada. En los del maestro o el profesor hay poco más que la palabra, el papel y la tiza, y, cuando lo hay, se usa a veces como si no lo hubiera, sin añadir con ello nada nuevo. La docencia es una actividad intensiva en trabajo, que requiere por sí misma poco capital, y esto es tanto más cierto en las primeras etapas del recorrido escolar del alumno, sobre todo en las de la enseñanza obligatoria.

Cuarto y último, la relación docente-discente se basa en un permanente cara a cara entre ambos, lo cual multiplica la importancia de toda suerte de detalles e incidentes, de los estados de ánimo de los participantes, etcétera. Se ha dicho del aula que en pocos lugares como en ella —salvo quizá en los transportes públicos — se puede llegar a vivir en tanta proximidad con los demás, por lo cual entran en juego con especial fuerza en la convivencia, y en el conjunto de actividades propias de la institución, todas las piezas de las que se compone la persona, a

diferencia de otras relaciones más especializadas en las que es fácil involucrarse de manera parcial y limitada. Puesto que esto es cierto para todos los presentes en el aula, también lo es para el docente, pero en este caso con efectos ampliados, ya que se trata del participante con mayor significación, influencia y poder.

Por todo ello, puede que no importen mucho la clase, el géne-ro, la nacionalidad o la biografía de los arquitectos o de los ins-pectores fiscales, pero sí que importan los de los maestros y profesores, al menos sus características más extendidas y los cambios acaecidos en ellas. Estos cambios, sin embargo, no siempre resultan perceptibles, en especial para quienes están inmersos en la experiencia cotidiana de la educación o se han incorporado recientemente a ella. Precisamente por lo dicho, a los implicados en la educación suele faltarles la distancia necesaria para apreciar lo que sucede en su entorno y, con mayor motivo, en su profesión. Pero eso no reduce un ápice su importancia, de manera que dedicaremos algún espacio a examinarlo en el orden que al principio mencionamos: composición, estrategia y modelo.

Naturaleza y composición social de la profesión

Antes del comienzo de la expansión de la escuela de masas, los enseñantes no eran muchos y su situación no era muy boyan-te. Por un lado estaban los monjes, pues la Iglesia, que se había cerrado a sí misma la vía de la reproducción biológica, siempre precisó de algún tipo de escuelas en las que, a la vez que impartía su doctrina, podía cooptar a sus nuevos miembros. Por otro lado, un variado elenco de sedicentes maestros, generalmente sin otro título que el de haber pasado cierto tiempo por la Universidad o por sus clases preparatorias (del tipo de las del *Dómine Cabra*), *saber latín* (es decir, tener alguna leve noción de latín, tal vez macarrónico) o tan solo leer y escribir malamente, que ejercían una amplia gama de funciones, desde como encargados de escuelas que apenas merecían el nombre (aquéllas a las que Erasmo calificaba de *ergástulos*) hasta como preceptores privados de los hijos de las familias adineradas, sin olvidar a los obreros discapacitados o inválidos ya para el trabajo, a menudo anal-fabetos, que ejercían de instructores en las escuelas-guardería, a pie de fábrica, de los nuevos poblados industriales. El estatuto de estos maestros era simplemente servil, o casi (como también lo era, por ejemplo, el de los músicos), cuando trabajaban para las órdenes religiosas, los nobles o los burgueses, y precario y

peno-samente retribuido cuando lo hacían para los municipios o las factorías. Tendría que llegar la escuela pública de masas para que, de manera progresiva, fueran dejando paso a los funcionarios del Estado, no sin un largo periodo de transición en el que éstos se desempeñaban en las ciudades y los municipios más ricos, mientras que, en los lugares más apartados y pobres, podía ejercer cualquier persona con la instrucción más rudimentaria, si es que alguien lo hacía.

La expansión de la escuela pública —y de la privada sometida a reglamentación pública y con unos requisitos similares para el ejercicio de la docencia— implica el desarrollo del magisterio como lo que ETZIONI ha llamado una *semiprofesión*. Esto es, un grupo profesional con una formación superior corta, pero que no ejerce su trabajo por cuenta propia, en el mercado, como las profesiones liberales clásicas —médicos, abogados, etcétera— sino en régimen asalariado, dentro de los servicios públicos, y que ve su trabajo sometido a supervisión por parte de autoridades no profesionales o por parte de otras profesiones. Los ejemplos clá-

sicos serían la enfermería, el trabajo social y, cómo no, el magisterio. Otra característica sería, según otros autores, su alto grado de feminización, pero sobre esto volveremos en seguida[150]. Un aspecto común a los mencionados protomaestros y a los primeros maestros de la escuela pública parece haber sido un origen de clase humilde y ser de sexo masculino. Lo primero porque se trata a menudo de hijos segundones de pequeños campesinos, posiblemente con algunos años de seminario a cuestas, o de hijos de las capas humildes que descubrían en la escuela, como alumnos, un mundo nuevo y, con ello, una vocación personal. Lo segundo, porque la irrupción de la mujer en el magisterio es posterior y en una posición con frecuencia subordinada a la del hombre —las escuelas, muchas veces mixtas por necesidad, eran regentadas por maestros varones, o comprendían dos grupos a cargo de un *matrimonio pedagógico*, y las niñas eran escolarizadas en menor medida que los niños.

Pero, con el avance de la escolarización universal, el magisterio conoció por doquier un proceso de feminización que, al mismo tiempo, trajo un cambio en su composición de clase. Los varones de las clases más humildes fueron progresivamente sustituidos por las mujeres de estratos sociales intermedios,

más elevados, 50nSobre el concepto de semiprofesión, véase ETZIONI, 1969. Sobre su relación con la feminización, SIMPSON y SIMPSON, 1969.

pues el ejercicio, generalmente temporal, de esta profesión enca-jaba bien con la visión de la mujer en las clases medias de la épo-ca. Por un lado, se podía enviar a los hijos a seguir estudios más largos y costosos, en todo caso con una orientación más pragmá-

tica, y a las hijas al magisterio o, corriendo el tiempo, a las distintas especialidades de Filosofía y Letras (excepto Filosofía pura, claro). Por otro, ejercer unos años el magisterio, o incluso la docencia en secundaria, era algo perfectamente integrable en una trayectoria fatalmente abocada al matrimonio, una especie de entrenamiento con los hijos de otros.

La feminización facilitó algunos cambios en la educación. Sin duda suavizó la incorporación de las niñas a la escuela, y es posible que hiciera más viable la adopción de pedagogías blandas, no directivas. Parsons ha argumentado de manera convincente que la figura de la maestra, más próxima a la de la madre, facilita la transición del niño de la familia a la escuelai51. En todo caso, el magisterio pasó a constituir una de las más importantes salidas laborales para las mujeres, y una de cierto prestigio. Su distinta procedencia de clase, sin embargo, supuso, en contrapartida, un alejamiento del mundo del trabajo del cual procedían una parte importante de los alumnos. Este efecto quizá sea más visible en la enseñanza secundaria, donde las licenciadas en humanidades, hijas de clases medias que enviaron a sus hijos varones a carreras científicas o profesionales y casadas con otros varones de la misma condición (que sus hermanos), enseñan a unos alumnos que, en buena medida, proceden de otro mundo. Se comprenderá que no se trata aquí de ofrecer un fiel retrato robot de toda maestra o profesora, sino de señalar que su clase social no es simplemente la que correspondería a su ocupación, de por sí ya distante de la de buena parte de su alumnado, sino también la de su familia de origen y la de su cónyuge, casi siempre todavía más distantes.

En la medida en que la incorporación de las mujeres al trabajo remunerado sigue adelante y va alcanzando a todos los grupos profesionales, es de presumir que la docencia pase a ocupar entre ellas el mismo lugar que ocupa entre los varones: un lugar secundario, de segunda opción, por debajo de carreras

profesionales de mayor prestigio, mejor remuneradas o, simplemente, con 51nPARSONS, 1968.

mayores y mejores oportunidades de promoción para las más ambiciosas. Así, las mujeres de clase media irían dejando de elegir la docencia mientras que las de clase trabajadora se incorporarían ahora a ella, cambiando de nuevo la composición de clase sin que dejara de avanzar la feminización del sector. En suma —y si se me permite simplificar a partir de la indiscutible dicotomía hombre / mujer y la muy discutible clases medias / clases trabajadoras—, el profesorado y el magisterio pasarían por cuatro fases sucesivas, según las características típicas del docente: 1.o, varones de clase media; 2.o, varones de clase trabajadora; 3.o, mujeres de clase media y, 4.o, mujeres de clase trabajadora, ésta última todavía en ciernes.

Estos cambios en la composición social puede que tengan algo que ver con la llamada *crisis vocacional* en la docencia. Aunque los docentes afirman siempre haber elegido su profesión por vocación, esto no pasa de ser una respuesta políticamente correcta para la galeríai52. Lo cierto es que dos elementos tradicionales de la vocación han desaparecido: uno, la deriva desde la condición de religioso debida a la secularización de la sociedad, pues no cabe ignorar que la docencia siempre ha sido para mucha gente una fórmula intermedia entre los hábitos que aban-donaron o que pensaron pero no llegaron a vestir y los meneste-res laicos; otro, el descubrimiento de un mundo nuevo y atractivo a través de la escuela —con la consecuencia de querer permanecer en él y hacerlo llegar a los demás—, una experiencia que depende de la clase social de origen, pues la escuela puede descubrir mundos a los hijos de los obreros o los campesinos, pero no, desde luego, a los de las clases medias cultivadas, de cuya cultura es más bien un remedoi53.

52nSin duda sigue habiendo una parte importante de enseñantes por vocación, sea originaria o sobrevenida, pero sólo una parte. Recientemente dirigí una investigación que nada tenía que ver con la educación ni con la docencia, pero en la que entrevistábamos a parejas sobre su biografía y sobre las decisiones que jalonaban ésta, y una parte de ellas contaba con algún docente, presente o pasado. En el contexto de una entrevista en la que no había por qué pagar tributo a lo políticamente correcto ni a la legitimación del colectivo, la razón más

mencionada para elegir la docencia fue, con mucho, el tiempo libre (FERNÁNDEZ ENGUITA y GUTIÉRREZ

SASTRE, 2001).

53nEn todo caso, con la actual explosión de los medios de comunicación es ya cada vez más difícil que quede alguien a quien la escuela pueda todavía descubrir un mundo. Lo que debería descubrirle es otra manera de verlo.

En el ínterin, las condiciones de trabajo del profesorado han cambiado de forma radical. El viejo dicho sobre *pasar más hambre que un maestro de escuela* ha perdido por completo su sentido. Los salarios y otros beneficios marginales de maestros y profesores mejoraron radicalmente a partir de la década de los sesenta, hasta alcanzar unos niveles sin duda superables, pero bastante dignos. Dignos y, ciertamente, muy atractivos si se consideran en conjunción con las ventajosas condiciones de trabajo (vacaciones, horarios, jubilación, promoción rápida aunque pronto se toque techo, movilidad restringida ahora al ámbito de las comunidades, etcétera), por más que los *cahiers de doléances* del sector más corporativo afirmen empecinadamente lo contrario. En otras palabras, las contrapartidas del trabajo enseñante se acercan más a compensar una entrega vocacional —aunque cuando ésta existe de verdad, ya se sabe, *no tiene precio*— y, a la vez, son ya más que suficientes para atraer a alguien sin vocación.

En lo que concierne a la composición étnica, de no menor importancia, el panorama es más variado. Para empezar, hay que distinguir entre los grupos étnicos y minorías propiamente dichos (mezclados con el resto de la población y sin una base territorial diferenciada) y las comunidades territoriales con un componente étnico, es decir, las nacionalidades. En cuanto a las minorías étnicas, en España hay que distinguir tres tipos: primero, los gitanos, que forman la minoría autóctona más importante —últimamente también con una parte inmigrante—; segundo, algunos pequeños grupos muy localizados territorialmente y ligados a ciertas ocupaciones, como chuetas, pasiegos o agotes; tercero, los inmigrantes, y dentro de éstos los inmigrantes laborales por necesidad económica. Del segundo grupo voy a prescindir por su escasa importancia numérica y porque creo que no tienen ni pretenden tener una cultura propia — *pace* los antropólogos—. En el caso de los gitanos hay que destacar que la composición exclusiva y homogéneamente paya del profesorado

ha convertido a éste en un potente instrumento de asimilación y, para ellos, en un enemi-go cultural; en el caso de los inmigrantes, particularmente los procedentes de culturas que se distinguen de la nuestra por la religión y el idioma, tres cuartos de lo mismo. El régimen de la escuela pública facilita la incorporación de miembros de estos colectivos al magisterio y al profesorado —más lenta, aunque también más avanzada por el momento, la de los gitanos—, pero hace prácticamente imposible que coincidan con alumnos de sus propias colectividades étnicas. Medidas como la aposición de clases sobre sus propias culturas, como se hace actualmente con los alumnos de origen árabe o portugués en algunos centros y como se ha propuesto más de una vez hacer con los gitanos, no supondrían apenas una alteración de la composición del magisterio e hipostasiarían a los nuevos docentes de estos grupos en el papel de reproductores de una cultura no menos hipostasiada. Sin embargo, en la medida en que siga aumentando la proporción de escuelas privadas y en que estos grupos afiancen su posición económica —o en la medida en que, llegado el caso, los centros públicos lleguen a tener alguna autonomía en la contratación del profesorado—, es más que probable que se produzca una con-fluencia entre alumnos y docentes de un mismo grupo étnico, como sucede, por ejemplo, en las escuelas norteamericanas.

Pero hay otro fenómeno étnico digno de ser tenido en cuenta, aunque no suela considerarse tal. España es una nación que alberga a varias nacionalidades, es decir, a colectividades territoriales con una lengua y con algún desarrollo cultural propio y con alguna experiencia de autogobierno como colectividades inde-pendientes o como entidades administrativas intermedias que podrían haber sido, pero no son, naciones soberanas con un Estado propio; es el caso de Cataluña, el País Vasco y Galicia, cada una con su historia y sus circunstancias particulares. Una nación es hoy, entre otras cosas, un territorio por el que los nacionales pueden circular y asentarse libremente, lo que conlleva de modo necesario flujos recíprocos y, en particular, de las zonas más pobres a las más ricas; es decir, migraciones interiores. Los catalanes en Cataluña y los aragoneses en Aragón son simplemente dos comunidades territoriales y demográficas, con más o menos entidad propia; los catalanes en Aragón y los aragoneses en Cataluña, sin embargo, son minorías étnicas, tal vez una de ellas minoría de lujo

—como puedan serlo los norteamericanos que viven en Haití como directivos, profesionales o funcionarios internacionales, salvando las distancias—, pero la otra, sin duda, una minoría más típica y tópica, es decir, una minoría distinguible de la mayoría por rasgos como la lengua y en cierta desventaja respecto a ella en el mercado laboral, la educación, etcétera. (Que la minoría sean los aragoneses, al lado de los andaluces, los castellanos, etcétera, o que entren todos en el cajón de sastre de los *charnegos*, como los inmigrantes forzados de todos los confines de África a Norteamérica han entrado en el de los *negros*, o en el más políticamente correcto de los *afroamericanos*, resulta, a estos efectos, por entero indiferente.)

Dos vías migratorias interiores relativamente distintas son los mercados y las burocracias de ámbito nacional. A través del mercado migran algunos capitales productivos de las zonas más ricas a las más pobres —y con ellos los empresarios y los directivos—

y masas de trabajadores de las más pobres a las más ricas; a través de las burocracias suelen migrar una parte de los hijos de las familias de clase media de las zonas más pobres, en busca de las oportunidades que no puede ofrecerles la economía local.

Así, en España, el acceso al magisterio y al profesorado, lo mismo que a la función pública en general, a la milicia o al clero, ha resultado siempre más apetecible, *rebus sic stantibus* i54, en las zonas pobres del interior y del sur que en las más ricas de la periferia norte. Esto ha significado, por ejemplo, que jueces, policías, militares o maestros fuesen típicamente castellano-aragoneses, lo que posiblemente favoreció la castellanización de la periferia a través de la escuela pública. Hoy, sin embargo, vivimos exactamente la situación contraria. Una política agresiva de nacionaliza-ción de la escuela por parte de los gobiernos autónomos, particularmente en el País Vasco y Cataluña, ha traído un cambio radical en la composición étnica del profesorado en cada una de esas comunidades (y en otras, con menor intensidad, o en algunos casos mayor —Canarias—, pero ahí las diferencias culturales son irrelevantes). No hacía falta para ello pedir certificados de pureza de sangre, ni colecciones de apellidos, sino simplemente otorgar un alto valor en los criterios de selección al manejo de la lengua propia, algo en lo que el nativo siempre aventajará al foráneoi55.

Como resultado, pasamos de un profesorado que sólo dominaba la cultura común —española— e ignoraba o era hostil a la específica, a un profesorado que domina la cultura específica —local—

54nPero otros factores pueden obrar con más fuerza en sentido contrario. Por ejemplo, la fuerte influencia eclesial y la estrategia de no dividir la pequeña propiedad han hecho que casi toda familia vasca o navarra contara con una amplia plantilla de curas y monjas.

55nNo hace falta ser un incondicional de las virtudes heurísticas del materislis-mo grosero para comprender que uno de los motivos del fuerte arraigo del nacionalismo (y de todo regionalismo o localismo) entre el profesorado de todos los ciclos es el deseo de jugar con ventaja en las oposiciones al cuerpo.

y puede que ignore o sea hostil a la común. Los abusos del nacionalismo español ya los hemos conocido; los de los nacionalismos periféricos puede que estén todavía por llegar.

Estrategia colectiva y jurisdicción profesional

A mediados de los años setenta, en las postrimerías del franquismo sin Franco, una serie de plataformas como el Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados, etc., etc., de Madrid, la *Escola d'Estiu* de Cataluña o el Colegio de Valencia, entre otros, aprobaron un conjunto de documentos en los que se reclamaba una transformación en profundidad del sistema educativo. Otro tanto hicieron los partidos políticos de la izquierda y de la derecha que prefería llamarse *centro*, los incipientes sindicatos, los movimientos de renovación pedagógica. El que más y el que menos se adelantaba a decir cómo debería ser organizada la educación. Si se examinan aquellos documentos, algunas expresiones resultan reiterativas, hasta el punto de que a veces, a falta de mayores concreciones, parece haber consenso donde realmente no lo había. Este tipo de expresiones, de escaso significado ya por sí mismas pero asumidas por todos, constituyen lo que podemos llamar una *retórica* de uso obligado para cualquiera que desee intervenir en el diálogo y no ser descalificado desde el principio. Igual que en la Europa medieval cualquier idea debía ser defendida en términos de la doctrina cristiana, o que en buena parte del mundo debe serlo hoy en lenguaje islámico, o que en los países del socialismo real había de serlo, hasta hace poco, en la jerga del marxismo, en el mundo de la educación se suceden

retóricas a las que hay que rendir pleitesía si se desea, simplemente, ser escuchado. La retórica de los setenta, que duró hasta bien pasada la mitad de los ochenta, hablaba, entre otras cosas, de *democratización*, *gestión democrática* y *autonomía* de los centros, y caracteri-zaba a los profesores como *trabajadores de la enseñanza*. Hoy en día, ésta es una retórica ya olvidada, pues desde finales de los ochenta ha sido paulatinamente sustituida por otra que habla de *profesionalización*, *reconocimiento*, *dignificación*, etcétera, y caracteriza a los docentes como *profesionales de la enseñanza*.

El cambio no ha sido, ni mucho menos, casual. A la salida de la dictadura y en los primeros años de la democracia, los profesores sentían que su afianzamiento profesional dependía sobre todo de hacerse con competencias que, por entonces, estaban en manos de las administraciones públicas, particularmente del Ministerio de Educación. Puesto que estas competencias eran deten-tadas legalmente, la manera de hacerse con ellas era la movilización, y ésta sería tanto más efectiva cuanta más gente arrastrase.

Por eso era esencial contar con el concurso de los padres y la sim-patía, en general, de la comunidad, y las reivindicaciones encontrarían tanto más apoyo cuanto más se identificaran con el interés general, o con la suma de todos los intereses sectoriales. En consecuencia, no se pedía más poder para el profesorado, ni para los claustros, sino para los centros, sin mayores precisiones, o se proponía la participación de *todos los sectores implicados* y otras fórmulas similares, destinadas a que el máximo de gente, y no sólo el profesorado —aunque éste llevara la voz cantante—, pudiesen o creyesen reconocerse en ellas. Al mismo tiempo, al proclamarse *trabajadores*, los enseñantes subrayaban su identidad de naturaleza y de intereses con los padres de los alumnos y, en general, con las fuerzas de izquierda que, por entonces, parecían ser las protagonistas de la transición política. Uno de los resultados de este proceso de movilización fue la transformación radical de la gestión del sistema educativo no universitario, sobre todo a través de la LODE y, posteriormente, la LOPEG.

Hoy, las cosas han cambiado. Si, veinticinco años atrás, el profesorado veía en la Administración el principal obstáculo a su autonomía profesional, hoy tiende a verlo en la presencia de los padres en los consejos escolares y los derechos de sus asociaciones, en los derechos de los alumnos y los procedimientos garantistas

que los protegen. La retórica de la *profesionalización*, la *dignificación*, etcétera, no es más que la expresión débilmente sublimada del deseo de librarse de cualquier control externo, pero muy particularmente del control del público. Frente a la Administración, muchos profesores desearían más autonomía: unos para poder experimentar o innovar mejor o para adaptar el funcionamiento de los centros a entornos altamente específicos, y otros para hacer de su capa un sayo. Muchos, sin embargo, no la quieren, puesto que más autonomía puede significar también más responsabilidad, más incertidumbre y mayor riesgo de error —una renuncia que resulta patente en la trivialidad de muchos proyectos educativos y la descarada oficialidad de otros tantos proyectos curriculares—. Pero donde las pretensiones son más inequí-

vocas es a la hora de mantener a raya al público, sobre todo si éste pretende intervenir colectivamente en la gestión de los centros, no digamos en el control —por leve que sea— del trabajo del profesorado. Entonces se recurre a un conjunto de tácticas lega-listas, generalmente conducentes a convencer a padres y alumnos de la perfecta inutilidad de intentar cualquier cosa sin o contra el acuerdo de los profesores. La autoidentificación como *profesionales* desempeña aquí la función justamente contraria a la anterior como trabajadores: es profesional quien cuenta con un conocimiento exclusivo, incluso esotérico, en un ámbito determinado, en el cual los demás, y en particular el público, quedan por tanto relegados a la condición de *legos*.

No hay nada especialmente sorprendente en esto. Casi todos tenemos algo que queremos conservar y anhelamos algo de lo que carecemos. Si estos *algo* son bienes sociales escasos (recursos, empleos, competencias...), entonces, de modo inevitable, conservar es conservar contra alguien y anhelar es anhelar lo que tiene alguien. Anhelamos cosas que otros quieren conservar y queremos conservar cosas que otros anhelan. Exigimos un *reparto más justo* de lo que otros tienen pero nosotros no, pero también respeto a los *derechos adquiridos* que tenemos nosotros pero no otros. Se puede ser, por ejemplo, sindicalista y racista (el movimiento obrero sudafricano hasta ayer o el sindicalismo norteamericano en sus orígenes), comunista y machista (quien haya conocido la ex URSS lo sabrá bien) o rojísimo hacia arriba y fascista hacia abajo (*Herri Batasuna*). Salvo en los extremos superior e inferior de la sociedad, donde se

tiene todo o no se tiene nada, en el resto del espacio social, donde la mayoría de la gente se encuentra (aunque se acerque más a un extremo que a otro), se vive constantemente esa dualidad de intereses y de actitudes que Parkin ha llamado *estrategia de cierre social duali* 56. En el caso del profesorado, la dualidad ha existido siempre, pero domi-nada primero por la estrategia de usurpación hacia arriba y después, ahora, por la estrategia de exclusión hacia abajo.

Una forma parecida de dualismo, o de estrategias sucesivas aparentemente contradictorias, puede encontrarse en relación con el horario escolar. El profesorado español es, hoy día, abru-56nPARKIN (1984) designa como *cierre* cualquier intento de obtener o conservar *oportunidades vitales*, un concepto en el que cabe prácticamente todo. Yo lo utilizo en un sentido más restringido, para referirme al reparto de competencias entre las autoridades educativas, el profesorado y el público.

madoramente partidario de la jornada continua, que supone de manera formal la concentración del mismo tiempo lectivo en menos tiempo natural, eliminando tiempos intermedios; y, de manera informal, la reducción del tiempo, pues tarde o temprano —más temprano que tarde— se produce un conjunto de pequeños recortes de los tiempos reales de clase para evitar que los alumnos exploten. También ve con buenos ojos, como no podía ser menos, cualquier tajo que se dé al calendario, algo patente en el hecho de que el calendario real sea sólo cuatro quintos del oficial, en que hubiera en su momento que prohibir a los consejos escolares aprobar puentes extraoficiales y en las soflamas con que los sindicatos reciben cualquier intento de ampliar en unos días el calendario real. Sin embargo, hubo un tiempo en que los profesores, concretamente los maestros, eran partidarios de la ampliación del horario: cuando una parte de éste no era obligatoria para los alumnos ni, por tanto, necesariamente retribuida para los maestros, que recibían directamente de aquéllos el pago de las *permanencias*. Se reivindicaba entonces, y finalmente se consiguió, que éstas fueran integradas en el horario (dejando así de ser voluntarias) con el consiguiente aumento de sueldo. Hoy mismo, mientras los maestros españoles suspiran por la jornada matinal (eufemís-ticamente llamada continua o única), los maestros argentinos o chilenos lo hacen por la que llaman *escuela a tiempo completo*, es decir, porque la escuela hoy matinal se amplíe a las tardes. ¿Será porque se trata de otro

hemisferio? Pues no: es porque allí vincu-lan la mejora de sus condiciones laborales, en particular la posibilidad de obtener un salario completo en un solo centro, a la prolongación de la jornada, mientras que aquí reclaman la compresión de la jornada sin alteración del salario completo que ya tienen. Lo interesante del asunto no es si tienen razón aquí o allí

—ni, entre nosotros, si ahora o antaño—, sino cómo pueden defenderse una cosa y la contraria, según convenga a los planteamientos corporativos de cierto sector del profesorado, invocan-do siempre los sagrados intereses de la educación.

El cambio en los modelos de profesionalidad

Existen dos maneras típicas y simétricas, ambas erróneas, de entender el término *profesión*. Una es identificarlo con cualquier tipo de ocupación, con lo cual pasan a ser profesiones por igual la diplomacia y la fontanería, el sacerdocio y el horneado del pan, la arquitectura y la venta domiciliaria. Por mucho que todas las ocupaciones quieran subrayar su *profesionalidad* (es decir, por mucho que traten de establecer códigos de conducta e imágenes externas que nos lleven a confiar *a priori* en su trabajo), y por mucho que el observador externo quiera huir de una categoriza-ción jerárquica en la que el término "profesión" estaría reservado a unas pocas ocupaciones, la identificación de profesiones y ocupaciones sólo puede introducir confusión, al privarnos de un término que debe reservarse para designar aquellas ocupaciones que se caracterizan por un alto nivel de cualificación, un elevado grado de control de su proceso de trabajo, un notable control sobre su propio reclutamiento y promoción, un código deontológi-co, una organización colegial, etcétera, (aunque no sea necesario que presenten todas y cada una de estas características).

La otra consiste en identificar las profesiones con las llamadas profesiones liberales, es decir, con las que por lo general se ejercen por cuenta propia en el mercado (si bien en un mercado en el que los profesionales monopolizan la oferta), aunque en parte se ejer-zan también en régimen de trabajo asalariado para agencias estatales o para empresas, ya que en este caso el modelo mercantil sigue manteniendo su dominio y dando una forma especial a la relación asalariada; una visión típicamente ejemplificada en la me-dicina, la abogacía y la arquitectura. Esta identificación ignora la existencia de otro tipo de profesiones,

ejemplos del cual podrían ser la milicia, el sacerdocio, la diplomacia, la judicatura, el profesorado universitario o los altos cuerpos de la Administración del Estado. La diferencia reside en que éstas son profesiones *organizacionales* o *burocráticas*. Quiere esto decir que no se ejercen por cuenta propia, ni mucho ni poco (aunque podrían buscarse excepciones más o menos exóticas: *condottieri*, sectas religiosas, mediadores en conflictos, *Privatdozenten*...), sino en el seno de burocracias públicas (estatales) o cuasi públicas (como muchas iglesias). ¿Alguien diría que estas profesiones son menos minoritarias, prestigiosas, poderosas, privilegiadas, cualificadas, etcétera, que las profesiones liberales? Sería algo insensato, aunque cada tipo, y dentro de él cada caso singular, tenga sus especificidades. Lo que caracteriza a estas profesiones, muchas de ellas más antiguas que las propias profesiones liberales, es que tienen su escenario peculiar, no en el mercado, sino en la otra gran forma de producción y distribución supra-doméstica que es el Estado, o en burocracias equiparables.

Dentro de cualquiera de los dos grandes tipos pueden encontrarse otras profesiones menos cualificadas, no tan poderosas, menos privilegiadas, con un menor grado de autonomía individual y colectiva en su trabajo y tal vez subordinadas a alguna de las ya mencionadas o a otras similares. En el ámbito de las profesiones liberales podríamos mencionar a los practicantes, los aparejadores, los procuradores ante los tribunales, los administradores de fincas, etcétera; en el de las profesiones organizacionales, a los suboficiales castrenses, los secretarios de los juzgados, los trabajadores sociales o los maestros. Puede tratarse de profesiones claramente subordinadas a otras profesiones, como las enferme-ras a los médicos, los secretarios judiciales a los jueces, los aparejadores a los arquitectos, etcétera, o simplemente a otro tipo de autoridad, lógicamente pública, como los maestros o los trabajadores sociales. O pueden tener un estatuto todavía más ambiguo, como el profesorado de secundaria, con una formación inicial equivalente a la de las profesiones principales pero una posición organizativa más parecida a la de las profesiones subordinadas.

Pues bien, el profesorado, sin lugar a dudas, es, por su origen y por su configuración, una profesión organizacional. Su origen como profesión está, para la escuela estatal, en la función pública y, para la privada, en las órdenes religiosas. Fuera de estos dos casos y a partir de cierta expansión, el ejercicio

propiamente "liberal" (preceptores privados) ha sido puramente anecdótico, o por las mismas personas que lo hacían dentro de organizaciones, y en todo caso sin un reconocimiento similar (un profesor particular, por ejemplo, no puede impartir títulos, cualquiera que sea su propia titulación y por mucho que enseñe él y que aprendan sus alumnos; en cambio, dentro de una institución escolar de cualquier nivel puede hacerlo, en la parte que le corresponda, el más inepto de los profesores). El profesorado cumple todos los requisitos de la caracterización clásica de la burocracia por Max WEBER (1922): selección mediante exámenes, exigencia de fidelidad a la finalidad objetiva e impersonal de la organización, existencia asegurada a perpetuidad, estimación social estamental (es decir, carisma colectivo e institucional, y no personal), remuneración fija condicionada por el rango, escalafón más o menos automático, etcétera.

Sin embargo, se ha extendido entre la profesión una especie de anhelo generalizado por alcanzar el estatuto de una profesión liberal. No es que maestros y profesores quieran ejercer por cuenta propia, desde luego —eso nunca—, sino que se generalizan demandas inspiradas en el modelo liberal que pueden tener efectos destructivos en un contexto organizativo. Por ejemplo, la pretensión de tener plena autonomía en el aula o la idea de que, fuera de las horas de clase, el profesor debe disponer de su tiempo hasta el punto de no tener que permanecer para nada en el centro. Las quejas del profesorado en torno a su relación con su público (a lo que la mayor parte de ellos ven como una invasión de sus competencias profesionales por un público lego) casi siempre tienen como contrapunto la anhelada situación de los médicos:

¿acaso existen consejos de pacientes en los hospitales o ambu-latorios, como hay consejos escolares en los centros no universitarios?, ¿qué madre exige al pediatra que ponga la consulta en horario laboral como se reclama para las tutorías?, ¿desde cuán-do se cuestiona un diagnóstico médico como se discute una calificación escolar?... y así sucesivamente. En esta retórica del agravio se olvidan cosas tan elementales como la formación más extensa e intensa de los médicos, su eventual responsabilidad por los resultados de su actuación, la mayor facilidad para cambiar de médico que para cambiar de escuela, el sometimiento de la medi-cina privada al dictamen del mercado, la existencia de un código deontológico médico y la inexistencia de cualquier cosa parecida para

los docentes, etcétera, así como, sobre todo, que la actividad docente no puede organizarse como una práctica individual (salvo que se trate de una docencia muy especializada: por ejemplo, maestros de canto, preparadores judiciales, instructores de aje-drez, monitores deportivos, etcétera).

Esta retórica liberal, aplicada a una profesión burocrática, corroe la eficacia de las organizaciones escolares. Amparada en ella, una parte nada desdeñable del profesorado se desentiende tanto como puede de las organizaciones en las que trabaja, como si su única responsabilidad fuese su aula, su grupo, sus horas de clase, su área o asignatura. Toda coordinación que vaya más allá de asegurar la no interferencia, es decir, toda dirección efectiva de la organización, tiende a ser resistida como una intromisión ilegí-

tima en la autonomía individual del profesor. Esta reacción se extiende, cada vez más a menudo, a las intervenciones de la Administración —desde la resistencia o el rechazo hacia las labores habituales de inspección, hasta el escepticismo generalizado, a menudo elevado a cinismo—, con la función de legitimar la reducción al mínimo de la colaboración, ante las reformas que afectan a las rutinas cotidianas, con relativa independencia de cuál sea su contenido.

El modelo liberal característico del profesional que actúa por cuenta propia no puede funcionar en la enseñanza, sencillamente, porque no existen los contrapesos del mercado, ni de una fácil verificabilidad de los resultados, ni siquiera de un público directo adulto y consciente de sus derechos. A diferencia de la relación del cliente con el médico, con el arquitecto o con el abogado, la relación del alumno —y, por ende, de los padres— con el docente no es simplemente asimétrica, sino que ni siquiera es una relación libre, que pueda elegirse, entablarse o romperse a voluntad.

El diagnóstico del médico, las alegaciones del abogado o los planos del arquitecto pueden ser erróneos y como tales, al estar ava-lados por su autoridad moral profesional, inducir a error al cliente, eventualmente con consecuencias negativas para él (de las que, por cierto, puede intentar resarcirse por vía judicial, llegado el caso), pero no le obligan; en el caso del profesor, en cambio, sus métodos son obligados e indiscutibles para el alumno, lo mismo que sus diagnósticos, y aquél no tiene oportunidad de desligarse de éstos.

Sin embargo, el modelo burocrático es, a su vez, insuficiente, porque la complejidad de los contextos y las situaciones de la enseñanza no podrían ser reguladas desde arriba por administración alguna. En este ámbito, la información y el conocimiento locales, sobre el terreno, que poseen profesores y padres, no pueden ser sustituidos. De ahí la importancia de la autonomía de las organizaciones y, dentro de ellas, de los profesionales, pero no sólo de éstos. Para salir del *impasse* entre los modelos burocrático y liberal es necesario un modelo distinto, en el que una autonomía individual del profesional limitada (en su ámbito y su alcance) se com-bine con una autonomía colegiada y participativa centrada en la organización. Colegiada porque ha de basarse no en la suma de decisiones individuales, sino en la cooperación en los equipos de profesionales (fundamentalmente los docentes, pero también otros implicados, según los casos); participativa, porque también ha de hacerlo en la cooperación de y con el público, o sea, los alumnos y sus padres, según las edades de aquéllos. Esto es lo que corresponde a lo que antes denominamos los sistemas, o las organizaciones, flexibles y abiertos. Pero para esto hay que sustituir, en la cultura profesional del docente, tanto la pasividad obe-diente pero indiferente del modelo burocrático como la anarquía individualista e irresponsable del modelo liberal por un nuevo tipo de compromiso: el compromiso con los fines de la educación, tal como son formulados por la sociedad a través de su representación legítima, como norte de toda actuación individual o colegiada, y con la organización escolar como el instrumento privilegiado de la comunidad para conseguirlo. Este compromiso debe respe-tar la autonomía profesional individual, pero también el compromiso con el centro como equipo de trabajo y la apertura al público como titular de derechos y protagonista de necesidades.

CAPÍTULO III

Epílogo: Prometeo y Epimeteo

Cuenta Protágoras que, al crear a los seres vivientes, los dioses del Olimpo encargaron a Epimeteo y Prometeo repartir entre ellos los dones naturales. Epimeteo propuso a su hermano hacerlo él mismo dejándole la tarea de comprobar después que todo funcionaba bien, a lo que Prometeo accedió. Se empeñó entonces en distribuir las facultades de modo que existiese un equilibrio entre los seres vivos, dando a uno la fuerza, a otro la velocidad, a otro una coraza

protectora, etc., pero, poco previsor, al llegar al hombre se encontró con que ya no le quedaba nada por repartir, de modo que lo dejó desnudo e indefenso. Prometeo, al comprobar el desastre producido por su hermano, ideó una solución: fue al cielo y robó el fuego y otras técnicas para dárselos a los hombres, lo que enfureció a los dioses y le valió un terrible castigo: ser atado a un peñasco en el Cáucaso y que su hígado fuera devora-do todos los días por un águila (regenerándose por las noches) hasta que, al cabo de treinta mil años, fue liberado por Hércules.

Con el fuego y la técnica, Prometeo aproximó los hombres a los dioses e hizo de ellos seres no determinados por su naturaleza, sino capaces de liberarse de ésta y trascenderla.

La educación es el fuego de los dioses que permite a los hombres dominar su vida y su entorno, sin permanecer atados por los límites de sus dones naturales; y la escuela de masas y el profesorado fueron, en su momento, las fuerzas prometeicas portado-ras de ese fuego. Algunos pagaron, de hecho, un alto precio por hacerlo, o tal vez sólo por hacerlo más allá de lo que se esperaba que lo hicieran. A veces con el acuerdo de los dioses, a veces contra ellos, se empeñaron en difundir un fuego que les alimenta-ba a ellos y que juzgaban necesario y beneficioso para los demás.

Esa tarea, que ha de renovarse para cada generación, sigue hoy más vigente que nunca, pero precisamente por ello alcanza unas dimensiones que parecen, a veces, situarla más allá de las fuerzas de la institución escolar y de sus agentes.

Es entonces cuando éstos, abrumados a veces por la tarea, han de elegir uno de los dos caminos. Pueden seguir a Epimeteo, el que miraba hacia atrás, que dejó a los humanos abandonados a su suerte pero no atrajo sobre sí la ira de lo alto; es lo que hacen aquellos para los que cualquier tiempo pasado fue mejor: cuando había menos alumnos, cuando no había inmigrantes, antes de la ESO, cuando el nivel era más alto, cuando éramos catedráticos, cuando podíamos suspender, cuando no había consejos... O pueden seguir a Prometeo, el que miraba hacia delante, y arriesgarse a entregar a los hombres el fuego robado a los dioses; es lo que hacen quienes apuestan por la responsabilidad personal, la actitud innovadora, el trabajo en equipo y la colaboración con el entorno, en el empeño de movilizar todos los recursos para ayudar a formarse a futuros

trabajadores cualificados, ciudadanos libres e individuos plenos.

Epimeteo, desde luego, se ahorró problemas, pero no fue muy apreciado por su obra (no, al menos, por los hombres). Prometeo pagó un alto coste por su decisión, pero obtuvo también todo el reconocimiento que los hombres podían darle.

CAPÍTULO III

Bibliografía

BAUDELOT, Ch. y ESTABLET, R. (1974): *La petite bourgeoisie en France*, París, Maspero.

CALLAHAN, R. (1962): *Education and the cult of efficiency*, Chicago, University of Chicago Press.

CASTLES, S. con H. BOOTH y T. WALLACE (1984): *Here for good. Western Europe's new ethnic minorities*, Londres Pluto, 19872.

DIMAGGIO, P. J. y POWELL, W. W. (1983): "The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields", *American Sociological Review,* XLVIII, págs. 147-160.

EHRENREICH, B. y EHRENREICH, J. (1971): "The professional-managerial class", en P. WALKER, ed., *Between labour and capital*, Montreal, Black Rose.

ETZIONI, A. (1969): *The semi-professions and their organization*, Nueva York, Free.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988): "Sociedad y educación en el legado de la Ilustración: crédito y débito", en VARIOS AUTORES, *Educación e Ilustración: dos siglos de reformas en la enseñanza*, págs. 139-160. Minis-terio de Educación y Ciencia, Madrid,

— — (1990): *La cara oculta de la escuela*, Madrid, Siglo XXI.

— — (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata, 19983.

— — (1999): *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en la educación*, Barcelona, Ariel.

— — (2000a): "Schools, teachers, and social change", FATHOM, http:

//www.fathom.com/story/story.jhtml?story_jd=122032.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2000b): "La educación en la sociedad informacional", Seminario de Primavera *Aprender en la Sociedad de la*

Información, Madrid, Fundación Santillana, 31 de mayo, http://www.index net.santillana.es/rcs2/ponenciasprimavera/educacion.html.

— — (2000c): "Valor y distribución: de la teoría a la norma", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 90, págs. 37-78, abril-junio.

— — (2000d): "La organización escolar: agregado, estructura y sistema", *Revista de Educación* 320, págs. 255-270, enero.

— — (2001a): "El sistema educativo y la convivencia cívica: ¿parte del problema o parte de la solución", *Cuadernos de Pedagogía* 303, junio, págs. 12-17.

— — (2001b): *La jornada escolar. Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la jornada continua*, Barcelona, Ariel.

— — (2002): *La sociedad desigual*, Barcelona, Ariel.

— — y GUTIÉRREZ SASTRE, M. (2001): *Negociación conyugal: Estrategias en la trayectoria laboral y la gestión doméstica en la pareja*, Instituto de la Mujer, mimeografiado.

FREEMAN, D. (1983): *Margaret Mead and Samoa: The making and unmaking of an anthropological myth*, Harmondsworth, Pelican, 19851+1.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1976): *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata.

IBÁÑEZ, J. (1985): *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*, Madrid, Siglo XXI.

MARSHALL, T. H. (1950): *Citizenship and social class*. (Trad. esp.: *Ciudadanía y clase social, REIS* 79, 1997.) MEAD, M. (1947): *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, Barcelona, Laia, 19762.

MERTON, R. K. (1957): "Bureaucratic structure and personality", en *Teoría y estructura sociales*, México, FCE, 19721+3.

PARKIN, F. (1984): *Marxismo y teoría de clases: una crítica burguesa*, Madrid, Espasa-Calpe.

PARSONS, T. (1968): "La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad norteamericana", *Revista de Educación* 242, 1976.

PIORE, M. J. (1979): *Birds of passage. Migrant labor and industrial societies*, Cambridge, Mass., Cambridge UP, 19802.

SIMPSON, R. L. y SIMPSON, I. H. (1969): "Women and bureaucracy in the

semi-professions”, en ETZIONI (1969).

WEBER, M. (1922): *Economía y sociedad*, México, F.C.E., 2 vols., 1977i4.

WILDEN, A. (1972): *System and structure. Essays on communication and exchange*, Londres, Tavistock, 19802.

Índice